

במחקר המוצג בזה ביקשנו לבדוק את אופיו של שיח הכיתה בישראל. אף על פי שקיימים מחקרים רבים העוסקים בשיח הכיתה כגון מחקרה של ק. קזדן והמחקר של ג'. למקה (ראה רשימת מקורות בסוף המאמר ולרשימה מפורטת יותר ראה פינאל וג' אגר 1990), לא מצאנו ניסיונות, פרט לזה של יאן אנווארד (1992), להבין את אופיו הייחודי של שיח זה והמשמעות המיוחדת של מבנהו מבחינת מידת הדיאלוגיות שלו בהשוואה לסוגי שיח אחרים במצבים א-סימטריים. בהמשך לכך ביקשנו לאפיין את שיח הכיתה, המעיד על עצמו כעל דיון אורייני, ולבדוק את טיבו. באיזו מידה הוא דיאלוגי? באיזו מידה הוא אורייני?

שיח אורייני (טאגן 1985, אולסון וטוראנס 1985) הוא שיח שמתמקד בנושא ובמסר יותר מאשר ביחסי המשתתפים או באופן הדיבור. מכאן שהפונקציה הלשונית של שיח זה היא בעיקר רעיונית והפונקציה הבינאישית דומיננטית בו פחות (על פי האלידי 1985).

הגדרנו דיאלוג כאירוע שיח שבו אנשים מזמינים זה את זה לתת ולקבל שיח (על פי האלידי 1994) תוך שמירה על כללי השיחה כפי שהגדירם הפילוסוף פול גרייס (איכות, כמות, רלוונטיות ואופן - גרייס 1989), כלומר אירוע שבו נשאלות שאלות אמת וניתנות תשובות אמת (על פי סרל 1969), במטרה ליצור טקסט שיחה משמעותי לכל הצדדים.

בשיחה (אמנם אידיאלית, על פי גופמן 1981) קיים מפגש רצוני בין שווים, שלא תמיד נובע ממטרה מוצהרת מראש, ובמהלך המפגש הזה תרומתו של כל משתתף מקבלת מעמד שווה לתרומתם של המשתתפים האחרים. קרוב לוודאי שמצב זה הוא תיאורטי בלבד אך הוא יכול לשמש נקודת מוצא לבדיקת אירועי שיח שונים המוצגים כסוגים שונים של שיחה, כגון דיון, ליבון, שיעור וכו'.

שיח הכיתה מעצם טיבו איננו כזה ומכאן שאינו מזמן דיאלוג: הוא כפוי, הוא מובנה במידה זו או אחרת, והוא מזמן פגישה בין אנשים שמעמדם בתוך אירוע השיח הוא מראש לא שווה. כלומר המשתתפים נכנסים לכיתה כלא-שווים במעמד מתוך היותם בני גילים שונים ומתוך הנחה מוקדמת שהם אינם שווים בידע. בכל כיתה יש שותף אחד שהוא בכיר בתוקף מינויו 40-30 שותפים, אשר בתוקף החלטה אדמיניסטרטיבית הינם השותפים הזוטרים. יחסים אלה פירושים הוא, שמי שאחראי על מהלך השיח, ניווטו וניסוחו הסופי של כל טקסט שיווצר במהלכו או בסופו, הוא המורה. זה תפקידו בתור מי שמונח כיודע וכחייב להורות. הידע המונח למורה איננו רק ידע נושאי אלא גם ידע שיח וידע של מוסכמות חברתיות; ואת כל סוגי הידע הללו עליו להורות לתלמידיו בעת ובעונה אחת, על פי מינון שקובעת תוכנית לימודים כללית והחלטותיו-הוא לגבי קצב ורצף הדברים. כאן המקום לציין כי אף לא אחת מן ההנחות הללו נתונה למשא ומתן עם התלמידים. על כן מתעוררת השאלה עם איזה שיח נקראים ילדי בית הספר לשתף פעולה. במלים אחרות, מה הן תכונותיו של שיח הכיתה?

חוסר השוויון הזה קיים בכל מפגש בין מבוגרים לילדים, שכן גם מחוץ לבית הספר גיל פירושו ידע ושניהם מקנים למבוגר זכות לאחריות בלעדית על מספר דברים. אולם בנסיבות שמחוץ לבית הספר מבוגרים מוכנים להשעות לפעמים את חוסר השוויון וליצור מצב של שוויון לכאורה או אף של עליונות הצעיר, בעיקר בתחום הידע: הורים מתעניינים ברצונותיו של ילדם, מבוגרים מבקשים ללמוד על עולמם של ילדים ומתבגרים, על השקפותיהם, על טעמים וכיו"ב.

מבנה השיח בכיתה מדגיש את חוסר השוויון ופועל נגד האפשרות לקיים שיחה. לא זו בלבד שדו-שיח בכיתה פירושו על פי רוב שיחה בין אחד לכמה עשרות אלא שבניגוד לשיחה בין שווים, שבה הזרימה של השיח בנויה

כשרשרת, כלמר כל תגובה לוקחת בחשבון את האמירה הקודמת, בשיעור התגובות "נעצרות" אצל המורה, (מבנה ההשתתפות הנפוץ ביותר הוא של פנייה - תגובה - משוב (ראה קזדן 1988) והיא בדרך כלל אינה ממשיכה אותן אלא מעריכה אותן, מתוך קריטריונים שונים (לעתים ההערכה היא כלפי התוכן ולעתים היא כלפי עצם הדיבור) ובכך קוטעת את שרשרת הדיבור.

דיאלוגיות בשיח

שיח דיאלוגי אינו חייב להיות שיחה. גם הרצאה יכולה להיות דיאלוגית כפי שטקסט כתוב יכול להיות דיאלוגי, כלומר "לדבר" אל הקורא, לא במובן שהוא פונה אליו בפנייה ישירה, (אף כי יש שירים וספרים שעושים זאת, בעיקר כאמצעי להעביר נקודת ראות מסוימת) אלא בהיותו שיח שמזמין או שיוצר אפשרות להקשבה פעילה (בחטין, 1986), שפירושה הבנה שיש בה מעורבות. המעורבות יכולה להיות התנגדות או תמיכה בשיח, אך מכל מקום היא מעבדת את הנאמר ומעניקה לו את משמעותו. ההנחה ביסוד הקביעה הזאת היא, שכל שיח נוצר מתוך עמדה של דיאלוגיות עם מלים אחרות, עם טקסטים אחרים, ונאמר כנגד אמירות אחרות שקדמו לו ושיבואו בעקבותיו. עמדה זו קובעת כי המשמעות נקבעת במידה רבה על ידי השומע או הקורא ובוודאי שלא על ידי הדובר בלבד. כלומר זו עמדה שרואה את השפה לא כבעלת משמעות אחידה ושווה לכל נפש בכל רגע (langue) אלא כמקבלת את משמעותה היחידאית תוך כדי האינטראקציה עם השומע או הקורא ותוך כדי האינטראקציה שלה עם מלים אחרות ומשמעויות אחרות בכל רגע נתון (parole). על פי השקפה זו הדובר אינו אדון בלעדי לדבריו ואינו יכול לצפות את משמעותם במלואה. משמעות הדברים היא תמיד גם בבעלות זה ש"שומע, מקשיב, מפענח, מפרש" (קרידיס 1984). המסר נשלח כמו מכתב בתוך בקבוק אל "ים הסימנים" ולא יהיה לו כל מובן וכל משמעות עד שמישהו יפתח את הבקבוק ויצליח לקרוא ולפענח את המכתב, כמובן על פי דרכו, על פי אמונותיו, על פי שפתו, על פי דעותיו וכל מה שכלול ב"הבנתו" (קרידיס 1984). כל מילה, אומר בחטין, בהיותה נמצאת בסביבה של מלים, מקיימת איתן יחסים דיאלוגיים, עם חלקן בהרמוניה ועם חלקן בדיסונאנס אבל היא מקבלת את משמעותה ביחס אליהן (בחטין 1986).

מתוך עמדה זו גם הרצאה יכולה להיות דיאלוגית אם היא מצליחה ליצור מרחב שבו יכול השומע לבנות לעצמו משמעות מן הנאמר ולהגיב על כך, גם אם לא בקול רם וגם אם לא מייד. מרחב זה מאפשר לנמען אוטונומיה בממד של הפירוש (דהאן 1995), ומאפשר לו לשוחח עם הנאמר בינו לבינו, כמו שטקסט כתוב טוב עושה זאת (ברונר 1986, וילקינסון 1984, בחטין 1986). בכתבה, הדיאלוג מופנם בתוך הטקסט ואינו מתבטא רק בדו-שיח בין גיבורים שונים אלא יוצר את הדיאלוגיות שלו, או את הדיאלוג שלו עם הקורא על ידי יצירת אינטרטקסטואליות בינו לבין טקסטים אחרים וכן על ידי יצירת קשרים טרולוגיים של קולות שונים, שפות ומשלבים שונים בתוכו. כך עושה ספרות טובה או תיאטרון טוב שבהם, באמצעות ההעמדה המיוחדת, היחידאית, של קולות ולשונות "מדבר" הטקסט אל קוראיו ויוצר מרחב שבו הם יכולים לדבר אליו, כלומר ליצור את המשמעויות שלהם בתוכו.

מרחב זה נקרא על ידי ברונר סובז'נקטיביות, תכונה שמשקפת את המודוס שנקרא subjunctive ובעברית: מודוס התילוי, דרך השמא, אשר על פי המילון למונחי בלשנות ודקדוק (מאת אורה רודריג-שורצולד ומיכאל סוקולוף) הגדרתו היא: "מודוס פועלי המציין שהפעולה או המצב המובעים בנשוא נחשבים להיפותטיים ותלויים בפעולה או במצב אחרים" כלומר זהו האופן הדקדוקי לבטא את הלא-ודאי, את הכפוף לרצונות, למשאלות, לכוונות. "להימצא במודוס זה, אומר ברונר, פירושו לנוע בתוך האפשרויות האנושיות, במקום להימצא בתוך ודאויות מקובעות" (ברונר 1986). מרחב כזה יכול להתממש גם כאשר השיח מוצג באופן רטורי כמונולוג (בחטין, 1986), כלומר גם כאשר אין בו תביעה מפורשת להבנה פעילה - עצמאית - שמסומנת במבנה השיח, שכן הוא מושג באמצעים לשוניים ומבניים אחרים. בדוגמה הבולטת ביותר היא כמובן המונולוג "להיות או לא להיות" של המלט. שיח שאיננו "סובז'נקטיבי", שמתייחס לשפה כבעלת משמעות אחידה,

נייטרלית או מוחלטת, דורש הבנה של המלים כחד-ערכיות ללא קשר עם משמעותו של ההיגד ברגע האמירה. אפשר לומר ששיח כזה דורש הבנה של הלוקוציה בלבד או שהוא מכיר רק

ב-langue ולא ב-parole. באופן זה הוא מזמין רק הקשבה פאסיבית אצל שומעיו או קוראיו. לדובר או לכותב במקרה זה אין כוונה לערב את נמעניו בטקסט ולהתעשר מתגובותיהם (ראה טאנן 1985, 1989). העדות שנדרשת להבנה במקרה כזה היא שכפול השיח של הדובר, כלומר ההבנה נמדדת על פי היותה ראי לדבריו ולא על ידי העיבוד שהיא עושה להם, כלומר היא אינה מוסיפה דבר על השיח המקורי אלא מקבעת אותו במקום שבו היה מלכתחילה, בהקשר הפרטי שלו, בגבולותיו הוא, "בחיך ההסתפקות הסמנטית העצמית שלו" (בחטין, שם). שיח כזה אופייני לסוגי שיח אידיאולוגיים שמבקשים להיות מוחלטים במשמעויותיהם ואינם סובלים הפרכה או ויכוח. אך סוגי שיח כאלה טוען בחטין, הם נטולי חיים כיוון שאינם מדברים עם איש. דוגמה קיצונית לכך נמצאה במחקר שלנו בשיעור לילדים עולים שבו ביקשה מורה ישראלית לפתוח בשיחה עם הילדים ולשם כך פנתה אל אחד מהם, ילד מרוסיה, ושאלה: "איפה אתה מרגיש יותר יהודי, פה או ברוסיה?" ומייד לאחר מכן: "איך הרגשת יהודי ברוסיה? איך הרגשת שאתה שונה מכולם?" ולשם חיזוק: "הרגשת ששנאו אותך ברוסיה?" מורה זו הציגה שאלות מוחלטות מבחינה אידיאולוגית, כלומר שאלות שמילותיהן בעלות פירוש מסוים שאין בלתו. שאלות כאלה אינן מאפשרות מרחב אוטונומי של התייחסות אלא מבקשות מעל לכל לאשרר את ההנחות המצויות בבסיס האידיאולוגיה המנחה אותן. אולם מנקודת מבטו של הילד, או בלשונו של בחטין כאשר הן נוחות אל תוך שפתו של הילד, שאלות אלו עלולות להיתפס כמאיימות, הן משום שהן חודרות למרחב הפרטי הרגיש של הגדרת הזהות והן משום צורתן, שיכולה להזכיר סוגה של חקירה מאיימת. כלומר, בעולמו או בשפתו של הילד העולה הן מקבלת משמעות אחרת לחלוטין. באי-ההלימה הנוצרת בתפישת אופיו של השיח (ראה לתיאור השיעור כולו פלד 1993) שאלות שמן הצד הישראלי נשמעות כשאלות אינפורמציה, מקבלות משמעות מפחידה בעיני הילד שזה עתה הגיע ממקום שבו להיות יהודי פירושו להיות נרדף ושאלות ממין זה שייכות לסוגה שמבקשת להוכיח את זרותו ולקבע אותה. תשובות הילדים במקרה זה - "לא הייתי שונה. אנחנו כמו כולם" או: "לא שונאים אותי. אולי רק אומרים כמה ילדים אני לא טובה בגלל שאני יהודייה." - מעידות על הבנת מילותיה של המורה מוך "ים סימנים" אחר, או ממקום שבו להיות "שונה" ו"שנאו" אין פירושו בהכרח להיות "יחיד סגולה".

בלשון שמדברת העיקרון המפעיל הוא תגובתו הממשית או הצפויה של השומע, תגובה שתיתן לדיבור משמעות שאין הדובר צופה את כולה מראש. הפסיכואנליטיקאי ז'. לאקאן מעיר בענין זה כי "הלשון יוצרת קומוניקציה שבה המוען מקבל את המסר שלו-עצמו מן הנמען, בדרך הפוכה" (1968), כלומר, הקשבה פעילה משתמשת במסר כחומר גלם ומעבדת אותו: היא מטמיעה את המילה בתוך מערכת מושגית חדשה לדובר ומכניסה אותה לדיאלקטיקה מורכבת מאוד של יחסים שיש בהם הסכמות ואי-הסכמות. ולבסוף, את העיבוד הזה, את השימוש שעשה במסר של הדובר, מחזיר השומע לדובר כעדות להבנתו. כך אפשר לומר שהדובר משלח את מילתו על פני "ים הסימנים" לא רק על מנת להקנות ידע אלא גם על מנת לקנות ידע, כלומר להתעשר מתגובת שומעיו. זוהי מהות התקשורת (קרידיס, שם).

שיח הכיתה כסוגה

הגדרת שיח הכיתה כסוגה מתבססת על טענתו של בחטין, לפיה כל סביבה שיש בה שימוש בלשון מצמיחה סוגות דיבור מיוחדות, שהן סוגי שיח קבועים פחות או יותר מבחינה תמטית, מבנית וסגנונית, אשר נובעים מתוך היחסים המיוחדים של המשתתפים בשיח ומעידים על מטרותיהם בשיח זה. (על בעיית סוגות הדיבור, שם). כיוון שכך, אם נצטט את ג. קרס (1996) "הטקסט הנובע מן האינטראקציה הוא מפה של האירוע החברתי שבו הופק", מכאן שניתוח מדוקדק של סוגות דיבור יכול להבהיר את הפונקציה שלהן בתוך הסביבה שבה הן נוצרות, את טיב הדיאלוג שהן מקיימות עם טקסטים רבים ושונים מחוץ לאירוע השיח עצמו, ומתוך

כך לחשוף את יעדיהם הגלויים והפחות גלויים של הדוברים או, בלשונו של בחטין (1986), את הנימות הדיאלוגיות הסמויות הקושרות את הדיבור הזה לאידיאולוגיות, לאמונות ולהשקפות עולם (ראה גם חסאן 1985).

שיח הכיתה הוא אפוא סוגה של מה שמכנה אנווארד "שיח ממוסד", שיכולות להתממש בה מספר תת-סוגות השונות זו מזו במידת הדיאלוגיות שלהן.

דיאלוגיות בשיח הכיתה

אנו נגדיר דיאלוגיות במקרה זה כפונקציה של מידת ההשעיה של השליטה המורית בשיח ובידע. מורה הנוקט עמדה דיאלוגית כלפי תלמידיו מציג עצמו בפניהם כמי שלא כל הזמן יודע או כמי שכל הזמן אינו יודע הכל. שיח הנובע מעמדה זו מזמין הבנה פעילה ז"א דורש עיבוד של הידע וקושיות בלתי פוסקות, גם כאשר מדובר בעניינים שהם לכאורה מוחלטים כגון מדעים מדויקים, כלומר הוא דורש להתייחס אליו כאל parole, לתת מובן לאמירה המיידית כנגד כל יתר האמירות המצויות בסביבתה באותו רגע ואשר מתייחסות לאותו נושא, חלקן ביחסים של סתירה או הסתייגות וחלקן ביחסים של הסכמה.

ההבדל בין תת-הסוגות השונות, המתבטא במידה שונה של דיאלוגיות, יכול להיות קשור לנושא, לסוג הפעילות בשיעור וכמובן לסגנון ההוראה של כל מורה ומורה ולשקף את היחסים החברתיים ששולטים בשיעור. כך למשל כשמדובר בנושאים שאין המורה יודעת עליהם דבר או שאיננה יכולה לדעת הכל (הזמנה ליום הולדת, דיון על רגשות אישיים ביום הזיכרון) מתרחשת הרפיה בשליטה הנושאת של המורה, אף כי לא בשליטתה על ניווט השיח, פתיחתו וסיומו וכן חלוקת זכות הדיבור. בקצה השני של הרצף נמצא דוגמאות של שיח שבהן השליטה של המורה מוחלטת הן ברמת הניסוח (איך אומרים) והן ברמת הנושא (מה אומרים) וברמת ההשתתפות (מי אומר). המעברים מתת-סוגה אחת לאחרת בתוך שיעור אחד או בתוך רצף של אירוע אחד עשויים להיות בעייתיים עבור הילדים, משום שתכופות לא ברור להם מה תובעים מהם לעשות: אם ובאיזו מידה הם נמצאים במצב של דיאלוג בכל אחד משלושת התחומים המרכיבים את השיח (תוכן, יחסים חברתיים ואופן). כלומר האם הם נשאלים שאלות בחינה (הוכחת ידע) או שאלות אמת (ברמת הידע והדעה האישית), האם עליהם להתנסח במלים של המורה או להתנסח בדרכים-הם, האם הם רשאים לדבר ללא קבלת רשות מפורשת והאם מצופה מהם לנהל בינם לבין עצמם שיח "דיאלוגי" כלומר לצאת מדברי חברים ולהתייחס אליהם. בעיה נוספת הקשורה לכך היא, ששיח המורה עשוי להיות דיאלוגי ברמות שונות כלפי נמענים שונים, שלא תמיד כולם נמצאים בכיתה. על כן קיימת אפשרות שהילדים יתייחסו אליו כדיאלוגי כלפיהם כאשר למעשה הוא אינו כזה כלל. כדי לבדוק שאלות אלה ניסינו למצוא סוגות שונות או תת-סוגות שונות בשיח הכיתה ולבדוק את מידת הדיאלוגיות שלהן כלפי התלמידים.

סוגי השיח בכיתה

במחקר זה הבחנו בין שתי סוגות על בשיח הכיתה: קראנו להן בעקבות אנווארד (1992) שיח הפעילות ושיח הנושא.

שיח הפעילות מתמקד בניווט השיח וביחסים הבינאישיים בכיתה, כלומר בהיבטים הארגוניים והחברתיים של השיעור. בעבודה זו עיקר ענייננו הוא בשיח הנושא, המתמקד בתכנים. שיח הנושא המתנהל בכיתה מעיד על עצמו שהוא שיח אורייני דבור. שיח אורייני דבור הינו מה שכינה בחטין (1986) "סוגת דיבור מורכבת" כלומר סוג של דיבור המושפע מכתובה ומן הלשון הכתובה בכך שהוא עוסק בעניינים שבדרך כלל הכתיבה עוסקת בהם (נושאים לא-אינטימיים בלשונו של בחטין), ולפיכך הוא מתמקד בתוכן ובמסר יותר מאשר במעורבות הבינאישית של המשתתפים. בשיח אורייני הכוונה היא למצות נושא ולהעביר מסר ולא "לפטפט", כלומר ליצור טקסט אוטונומי שעומד בפני עצמו (טוראנס ואולסון 1985, ברייטר וסקרדמליה 1993) (הגדרה אחרת של שיח זה מצויה אצל אונג 1982 - המכנה את השיח האורייני הדבור - אורליות משנית).

כאמור, כל שיעור הוא אירוע חברתי שמהווה חלק ממערכת שיעורים הנמצאת ביחס מסוים אל תוכנית לימודים כללית, שבה משתקפות אמונות ודעות ביחס לידע, לדרך ארגונו ולערכו. התוכנית גם מבטאת השקפות ביחס לבני אדם, לדרך למידתם, לסיבות ולדרכים להערכתם, ועונה על שאלות כגון מדוע הידע נחשב בעל ערך עבור בני אדם אלה. השקפות אלה באות לידי ביטוי בכל מפגש של מורים ותלמידים, היינו בשיעור וכמוהן גם השקפות בקשר להתפתחותם של ילדים ופיתוח יכולתם באמצעות ההתנסות הלימודית. השקפות אלה קובעות במידה רבה ומכרעת את דרך העבודה של המורה, דהיינו את דיבורה.

השיעור הוא גם חלק מתוכנית שהמורה מחברת לטווח של שנה או של שליש או של שבוע או של נושא. תוכנית זו מנוסחת הן לאור עקרונותיה וציוויה של התוכנית הכללית והן לאור עקרונותיה וציוויה של התוכנית במקצוע המסוים עבור הכיתה המסוימת. תוכנית זו, שהשיעור הוא חלק ממנה, מבטאת השקפות לגבי יכולת הקשבה, דיבור, קריאה וכתובה וכן לגבי האסטרטגיות ללימוד ולפיתוח יכולות אלה, כמו גם השקפות ביחס לפרטים מסוימים שיש ללמד ולהדגיש בתוך הרצף ובאשר לסדר ההוראה של הללו ומקומם בתוך השיעור. פריטים אלה כוללים עניינים מגוונים הנוגעים לידע בכלל, לנושאים שמן הראוי להדגיש, לכללי הגייה ואיות ולהכרת הסוגות השונות בכל תחום. תפקיד המורה הוא לבנות את רצף ההוראה כך, שכל הפריטים החשובים הללו ימצאו את מקומם הראוי בסדר הראוי, בעיניה ועל פי התוכנית. לפיכך כל אירוע יחיד בתוך רצף ההוראה קשור בקשרים מסועפים ביותר לכל מה שבא לפניו ויבוא אחריו, וכן לעקרונות, לאמונות ולדעות הבאים לידי ביטוי בתוכנית כולה ומשקף אידיאולוגיות חברתיות-תרבותיות רווחות באשר לידע, לאדם, לילדים, להתפתחות, ללמידה ולהוראה (על פי חסאן 1992).

דרך המחקר ושיטת הניתוח

מחקר זה, שהוא מחקר איכותני, מתבסס על תצפיות שערכנו בשיעורים שונים ועל ריאיונות שקיימנו עם מורות ותלמידים. במאמר זה אנו מביאות ממצאים ראשוניים של ניתוח התצפיות. התצפיות שנתחו נערכו במסגרת פרויקט שבדק את התנהגותם הלשונית של ילדים מקבוצות חברתיות שונות, בבית ובבית הספר. במסגרת הפרויקט עקבנו אחר 18 ילדים מגילים שונים, מן הבית לבית הספר. בשלב הראשון אספנו נתונים על השיח במשפחה בשעת ארוחת הערב ובשלב השני עקבנו אחרי הילדים בבתי הספר והקלטנו שיעורים שונים שבהם השתתפו. התצפיות נערכו בכיתותיהם של ילדי המחקר (ילדי המטרה). לכל ילד תוכננה תצפית במשך ארבע שעות שיעור, (תוכנית שמומשה באופן חלקי בלבד, בגלל קשיים בשיתוף פעולה עם המורים), וזאת - מתוך הנחה שאפשר יהיה לתעד את תפקודו הלשוני בבית הספר. בדרך זו נוצר מאגר נתונים של 39 שיעורים מכיתות א-י, ומאגר זה שימש לצורך המחקר הנוכחי. שעות התצפית נערכו בשיעוריה של המחנכת או של כל מורה אחרת שהסכימה לארח אותנו. התצפית נערכה על ידי החוקרות עצמן והשיעורים צולמו או הוקלטו, הכל לפי הסכמת המורה. לילד המחקר הוצמד תלמיד או תלמידה שהמורה סימנה אותם כמצטיינים. לדוגמה: נעמי, שמתוארת להלן היא ילדת הבקרה של שיר, שהוא ילד המטרה. לשני הילדים הוצמדו מיקרופונים וגם המורה הוקלטה. יתר הפעילות הלשונית צולמה ותועדה בכתב במידה שהיה צורך בה לשם הבנת המתרחש.

כל שיעור חולק לאפיזודות ולנושאים. אפיזודה היא פעילות שנתחמת על ידי מהלכים ממסגרים. בתוך האפיזודה ומעבר לאפיזודה איתרנו נושאי דיון, שאף הם נתחמו על ידי מהלכים או מבעים ממסגרים, בדרך כלל של המורה. תמלילי השיעורים נותחו בניתוח תוכן. הניתוח נעשה הן ברמת השיח כולו והן ברמת חלקיו, כלומר נעשה ניסיון להגדיר שיעור בכלל כאירוע שיח מסוג מסוים ושיעור מסוים כמקרה פרטי שלו, ולהגדיר את הטיפול בכל עניין, תוכני או פעילותי, כאירוע שיח בתוך השיעור: הניתוח נעשה גם במסגרת שיח הנושא

השיח המקדם את הדיון בתוכן) וגם במסגרת שיח הפעילות (הארגונית והפדגוגית), הן כשלם והן בתוך האפיזודות.

בכל אחת מן האפיזודות נבדקה דרך השתלשלות הנושא הנדון ודרך פיתוחו, וכן דרכי האינטראקציה בין המשתתפים וכלליה: מוסכמות השיח הכיתתי, הבניית הרצף, דרכי ניווט השיח וחלוקת הדיבור; כללי אינטרפרטציה של מוסכמות השיח והחריגות מהן. האפיזודות שנבדקו כוללות גם הוראה מנווטת של מורים וגם דיונים בתוך קבוצות תלמידים. יחידת הניתוח המינימלית היא פעולות הדיבור. זאת משום שבכיתה, יותר מאשר בכל מקום אחר, מודגשת העובדה כי הלשון שואבת את משמעותה מן ההקשר החברתי-תרבותי. על כן אי אפשר לבדוק אותה כשלעצמה, כלומר ברמת האמירה הגלויה, אלא יש לפרש כל מבע בתוך ההקשר, כפעולת דיבור. לדוגמה: בשיעור מסוים פותחת המורה ב"שלוש משה, מה שלומך הבוקר? הכל בסדר? בטוח? יופי." וברור שאין פעולת הדיבור של אמירתה התעניינות בשלמו של משה (כלומר היא אינה מצפה בתגובה לידוע עדכני על בריאותו) אלא קריאה לסדר ואולי התראה.

הניתוח לקח בחשבון את הממדים הבאים: מבנה הרצף, ממדי השיח שאליהם מתייחס המשוב של המורה ואופי השליטה המורית בכללי השיח. ההצלבה של ממדים אלה הובילה לאיתור ארבע תת-סוגות בשיח הכיתה, שיפורטו בהמשך.

כאמור, כל שיעור חולק לאפיזודות ולנושאים. רוב האפיזודות נתחמו, כמו שקורה בדרך כלל, במהלכים ממסגרים של המורה. לדוגמה:

כיתה ב: מהלכים ממסגרים של המורה באפיזודת תפילת הבוקר:

"היום אני מודיעה לכם שהחזנית שלנו תהיה הדס" - בכך נפתחת אפיזודת תפילת הבוקר. "תודה רבה" - בכך היא נסגרת.

האפיזודה מורכבת בדרך כלל משורה של יחידות קטנות יותר, שכל אחת מהן מורכבת משלושה מהלכים: פנייה - תגובה - משוב. לעתים יחידה זו היא בעלת שני רכיבים בלבד: פנייה ומשוב. במקרה הראשון הפניה היא של המורה, התגובה של התלמידים והמשוב של המורה. במקרה השני יכולה הפנייה להיות של התלמיד והמשוב של המורה. לדוגמה:

דוגמה מס' 1. כיתה ג:

מורה: מי עוד הבין עכשיו בדיוק על מה אנחנו מדברים ויש לו דוגמאות? כן.
תלמיד: מחזוריות בחודשים.
מורה: חודשים, נכון.

דוגמה מס' 2. כיתה ג:

תלמיד: אם זה היה חוזר אחורה היינו עושים הכל מהתחלה.
מורה: הכל מהתחלה, כן.

בדוגמה 2 התלמיד העלה רעיון ללא פנייה מפורשת מצד המורה.

פעולת הדיבור

בתוך מסגרת הפ.ת.מ בדקנו את פעולות הדיבור, כלומר את הכוונה התקשורתית, ולא רק את התוכן הגלוי של המבע. לדוגמה:

דוגמה מס' 3. כיתה א:

מורה: כולם רואים אותי?

שאלה זו, הפותחת את השיעור, נראית כשאלת עניין שדורשת מידע כתשובה אך למעשה

זו שאלה שפעולת הדיבור שלה היא קריאה לסדר. הילדים, שאינם עונים במלל אלא משתתקים ומביטים אל המורה, מגיבים אל פעולת הדיבור, כלומר אל הכוונה התקשורתית של ההוראה ולא אל התוכן הגלוי של השאלה.

במהלך הדיון מבהירה פעולות הדיבור, בעיקר של המשוב, אילו היבטים של השיח כלומר אילו פונקציות של הלשון, חשובות ביותר למורה. זאת משום שפעולת הדיבור מצביעה על מה המורה מגיבה בדיבורה, אם בתמיכה ואם בערעור (על פי בלום-קולקה 1997): על התוכן, על אופן הדיבר או על יחסי המשתתפים. אם המורה מגיבה בדבריה אל התוכן - לא יהיה משוב לאחר תשובת התלמיד ומייד לאחריו פנייה מחודשת אלא תהיה הרחבה של דבריו, שתוכל להתבטא בשאלה, בהצהרה או בהזמנה לדיון שצומח מתוך דבריו של התלמיד (ראה פלד 1993); אם המורה מגיבה אל אופן הדיבור של התלמיד תהיה התייחסות פחותה לתוכן ותרבינה ההוראות המטא פרגמטיות או המטא לשוניות מצד המורה. אם היא מגיבה לזכויות השיח של המשתתפים תהיה הקפדה בעיקר על זכויות הדיבור של כל אחד ופחות התייחסות לתוכן כשלעצמו. כדאי לציין כי הערות מטא פרגמטיות והערות לשון מתייחסות לתגובה של ערעור ולא לתגובת תמיכה, שכן על לשון נכונה והתנהגות נכונה אין המורה מגיבה בדרך כלל באופן מיוחד. כמו כן כדאי לציין כבר עכשיו ששיח המתמקד בהיבטי האופן ויחסי המשתתפים הוא תמיד פחות דיאלוגי בבית הספר, שכן הערות מסוג זה אינן נתונות בבית הספר למשא ומתן (ראה אנווארד 1992). יש לזכור עם זאת, שבדרך כלל אין מבע המשוב של המורה תומך בהיבט אחד בלבד אלא בשילוב של היבטים, כמו שנראה בדוגמה 5.

דוגמאות לסוגי תמיכה של המורה:

4. תמיכה בתוכן:

מורה: אז יש פה מחזוריות?

תלמידים: כן

מורה: זה תמיד חוזר על עצמו.

תלמיד: יום.

מורה: נכון. מחזוריות של יום.

בדוגמה זו ברור כי המורה תומכת בתוכן. היא אינה מקפידה על אופן התשובה (מלאה או לא) ולא על זכויות הדיבור: כל הילדים מדברים יחד. לעומת זאת בדוגמה הבאה נראה כי אותה מורה תומכת יותר בזכויות השיח:

5. תמיכה בזכויות השיח (ברמת ההשתתפות):

מורה: תראו איזה יופי. הנה יעל כבר מבינה מצוין. איל?

איל: מחזוריות של...

מורה: רגע, אנחנו עכשיו עם החגים של יעל.

בדוגמה זו המורה, שתמכה קודם בתוכן בלבד, רוצה אמנם לקדם את הנושא אך יותר מכך לממש את זכותה של יעל לסיים את דבריה או לפתח את הרעיון שהתחילה בו.

מורה: למה יתרו נתן את העצה הזאת למשה?

תלמיד: כי הוא...

מורה: כי? אנחנו מתחילים תשובה ב"כי"? תזכירי לו טלי איך אנחנו מתחילים תשובה.

טלי: לוקחים חצי מהשאלה...

מורה: לא בדיוק חצי אבל תמשיכי...

מן הניתוח כולו עולה, כי בניגוד למצבי דיבור א-סימטריים אחרים (חוקר ונחקר, מטפל ומטופל, הורים וילדים) מורים תומכים בעיקר בהיבטים של יחסים בין המשתתפים ושל אופן האמירה, אשר במקרה זה אינם נפרדים זה מזה באשר הנורמות בשני התחומים נובעות מתפיסה חברתית כלשהי של מה נכון ומה ראוי. מכאן מתעוררת שאלה חשובה: איך בקהיליית השיח הבית ספרית מפרשים ומלמדים את כללי השיחה (על פי גרייס 1982).

כללי השיחה

על פי הפילוסוף פול גרייס כל שיחה מצליחה אם המשתתפים מקיימים בה מספר תנאים:

1. עקרון שיתוף הפעולה, שהוא עקרון נורמטיבי בכל קהילת שיח: עליך לתרום את תרומתך לשיחה כנדרש על פי מטרת השיחה או מגמתה, כפי שקובל על כל בני השיח המעורבים באותה שיחה.

על מנת לממש עקרון זה על המשוחח לעמוד במספר "מקסימום" (maxims) או כללים שאין לעבור עליהם:

1. כלל הכמות: עליך לדאוג שתרומתך תהיה אינפורמטיבית כנדרש על ידי מטרתו המיידית של הדו-שיח, לא ארוכה מדי ולא בלתי-מספקת.

כלל האיכות: אל תאמר דבר שאתה מאמין שאיננו נכון. אל תאמר דבר שאין לך די ראיות להוכיחו.

כלל הרלוונטיות: דאג שתרומתך תהיה רלוונטית לנושא השיחה ולמגמתה.

כלל האופן: הימנע מאי בהירות ומכפל משמעות, היה קצר ומסודר. הבהר מהי תרומתך לשיחה ובצע תורך ברהיטות.

רק משום קיומם של הכללים הללו אנו מייחסים כוונה לכל עבירה עליהם. זאת אומרת שבשיחה רגילה כל אחד מן התנאים הללו נתון למו"מ בין המשתתפים ובמקרה של חריגה מן המקובל מייחסים לחורג כוונה בחריגתו.

בכיתה אין משא ומתן על כללי השיחה, זאת אומרת שניסוח המוסכמות ופירושן נתון כולו לאחריותה של המורה (אנווארד 1992).

כלל הכמות: למורה יש זכות לקבוע את אורך הדיון, את אורך התור של כל אחד, ולהקצות לעצמה תורות ארוכים פי כמה משל הילדים. לפיכך היא גם אחראית בלעדית על החלפת הנושאים.

כללי האיכות, האופן והרלוונטיות: המורה אחראית על האמת והיא קובעת את האופן ואת הרלוונטיות בכל מבע ומבע. המורה יכולה להתעלם מפרט שאמר תלמיד ולקבוע בכך שהוא לא רלוונטי לדיון. כמו למשל בדוגמה מס' 14 להלן, שבה היא מתעלמת מן התשובה "הלב", שלא משיקולי תוכן.

המורה גם קובעת מהו החלק הרלוונטי של כל מבע: תוכנו הגלוי או פעולת הדיבור שלו כלומר, כוונתו.

דוגמה מס' 7. כיתה ב' :

המורה קוראת בפני הכיתה שיר פרידה שכתבה לה אחת התלמידות בשם כולם. בסוף השיר המורה שואלת את התלמידים :

מורה : אתם מרגישים אותו דבר? כמו שרחל כתבה כאן?

תלמידה : אבל אני לא שמעתי כל כך טוב.

מורה : לא שמעת כל כך טוב? אז אני אתלה את זה ותוכלו לקרוא את זה, בסדר? כדי שתוכלו כולכם לראות מה שרחל כתבה בשמכם.

ברור כי אמירתה של התלמידה : "אבל אני לא שמעתי כל כך טוב" היא תשובה לשאלה : "גם אתם מרגישים כך?" אבל המורה בחרה להתייחס אליה כאל אמירה מסוג אחר, כלומר להתייחס כאל רלוונטי אל תוכנה הגלוי בלבד ולא אל כוונתה.

המורה אחראית באופן בלעדי גם על קביעת הרלוונטיות של רצף נושאי השיעור או התוכנית : על רלוונטיות זו אין לתלמידים זכות לערער במסגרת השיח הבית ספרי.

דוגמה מס' 8. כיתה א' :

מורה : אנחנו עוד לא סיימנו את כל דתיה בן דור ועכשיו אנחנו עוברים לשיעור חשבון. והיום אנחנו נתחיל קצת יותר להכיר את המחוגים.

תלמיד : מה זה קשור?

מורה : זה קשור בהחלט כי אנחנו נעשה חישובים של זמן.

תשובתה של המורה היא מענה לחלק אחד של השאלה : מה קשורים המחוגים לחשבון? אך לא לחלק האחר של השאלה : מה הקשר בין דתיה בן-דור לבין חשבון ומחוגים?

למורה יש זכות לקבוע את אופן הדיבור של התלמידים ושלה-עצמה ולשלוט עליו, לקבוע עיתוי ומכסה לדיבור, לתקן תיקוני לשון ללא צידוק ז'נרי או משלבי כלשהו, לדרוש מן התלמידים להיות מאוד מאוד מפורשים (מי זה "הוא"? יש לו שם, אז תגיד! לא מתחילים תשובה ב"כי..." וכו') ולשמור לעצמה את הזכות הבלעדית לנקוט דיבור עמום ("להוציא מחברות היום נלמד על הזרע"), להתבטא ברמזים או לשאול שאלות רטוריות, לדוגמה :

דוגמה מס' 9. כיתה א' :

מורה : אתה רוצה לחלק מסטיקים לכל הילדים?

תלמיד : לא.

מורה : אז למה המסטיק לא בפח?!

(שפירושו : הכלל שאני קבעתי ושעליך לנחש הוא : אל תלעס מסטיק בכיתה אחרת אחייב אותך לכבד את כולם).

הניתוח מדגים כיצד יחסי הכוח בשיחה קובעים את זכויות השמירה על כללי השיח. בשיחה בין אנשים שווי זכויות כמו בשיחה בין חברים, כללי השיח וזכות השמירה עליהם נמצאים במשא ומתן בלתי פוסק. דוברים מעירים זה לזה כאשר הם חשים בהפרה של אחד מן הכללים הללו (על רלוונטיות : "זה לא לעניין עכשיו", על כמות : "תוכל לפרט קצת יותר?" על אופן : "דבר יותר ברור" ועל איכות "זה לא נראה לי סביר"). בשיח שבו יש לאחד המשתתפים יתרון מובנה או נרכש על זולתו מתבטא היתרון בשיח בזכויות על שמירה על כללי השיחה. כך הורים דורשם פירוט ובהירות מילדיהם המספרים על קורותיהם בבית הספר, ומראיינים

בטלוויזיה מעירים בעקיפי לפוליטיקאים הנחשדים כי חרגו מן הכללים (למשל: "אולי נהיה יותר מדויקים", בתגובה לאמירה הנחשדת כלא נכונה). הדוגמאות שלנו מראות כי בשיח הכיתה המורה לוקחת לעצמה אחריות בלעדית על קביעת הכללים, על שמירתם ועל אפשרויות וזכויות הסטייה מהם. הילדים נדרשים ללמוד את פרשנותה של המורה לכללי השיחה, פרשנות שעלולה להיות לא עקבית, כפי שנראה להלן.

סוגות דיבור בשיח הכיתה

כאמור, ביקשנו להמשיך את מחקרו של אנווארד ולאפיין בדיוק אתסוגי הדיאלוג שניתן למצוא במסגרת שיח הנושא בכיתה. בסך הכל איתרנו ארבע תת-סוגות בשיח שהוגדר כדיון נושאי:

1. שיחה

2. דיאלוג "סוקרטי"

3. דיאלוג-לכאורה

4. מונוולוג בתחפושת דיאלוג

מרבית השיעורים נפלו בקטגוריות 3-4 ורק אפיזודות בודדות בתוך שיעורים ענו על הקריטריונים של קטגוריות 1-2. נדירותו של סוג השיח שניתן לכנותו שיחה אינה מפתיעה, כיוון שכפי שכבר צוין, במבנה הא-סימטרי של הכיתה קשה לצפות להשעיה מוחלטת של השליטה המורית. יש מי שיאמרו כי ראוי לצפות להשעיה כזאת; מכאן שהבחירה בין האלטרנטיבות השונות מושפעת מעמדות אידיאולוגיות של המורה או של הצופה המתבונן. לטעמנו מפתיע המיעוט היחסי של מקרי הדיאלוג הסוקרטי בשיעורים שבדקנו: היינו מצפות כי במסגרת שיח הנושא יעשה שימוש עשיר במבנה זה, המאפשר השתתפות פעילה ומשמעותית של הילדים, תוך השעיה מבוקרת של השליטה המורית. לעומת זאת, כפי שיובהר להלן בניחוח המפורט, הן הדיאלוג לכאורה והן המונוולוג בתחפושת דיאלוג יוצרים עמימות בקרב הילדים באשר לציפיות מהם כבני שיח, ועל כן תפוצתם הרבה עשויה להדאיג.

כאמור, כל תת-הסוגות אותרו בתוך סוגת העל שהגדרנו כ"שיח נושא". שיח נושא (אנווארד 1992) אמור לקבוע אמיתות בדרך של משא ומתן בין המשתתפים. כלומר ליצור טקסט בדרך של דיאלוג. בחטין טוען שבשיח כזה משתדל כל משתתף לקחת בחשבון את שותפו לשיחה: את תרבותו, דעותיו, השקפותיו (בחטין, 1986). הדובר מנסה תמיד לצפות את תגובתו של השומע ולכוון את דבריו מראש לתגובה זו. מכאן שההקשבה נתפסת כדבר פעיל. תוצרתו הסופית של דו שיח כזה היא תמיד טקסט שונה מן הטקסט שאתו בא כל אחד מן השותפים לאירוע. אפשר לומר שיצירתו של טקסט כזה היא אמת המידה להצלחת אירוע השיח מבחינת המשתתפים בו, גם אם אחד מהם הוא השותף הבכיר בשיחה והוא האחראי על קביעת ה"אמת" הסופית המיוצגת בטקסט; למשל: במפגש בין רופא למטופל או בין פסיכולוג למטופל, המטפל אחראי על טקסט-האמת הסופי אך המטפל והמטופל בונים את הטקסט יחד והמטופל אחראי לפחות על העובדות. הוא גם חייב להסכים לטקסט-האמת הסופי על מנת שהשיחה והטיפול כולו יוכלו להתקדם. על כן, אירוע שיח שמוגדר כדיון, אפשר לבחון את הצלחתו על פי קיומו של טקסט סופי, טקסט "אמת", שיהיה שונה מן הטקסט שאתו בא כל אחד מן השותפים לאירוע, וינבע "טקסט שיחה" שהשותפים בונים יחד(אנווארד 1992). כפי שנראה להלן יצירה של דיאלוג כזה דורשת ויתורים מסוימים מצד המורה, בעיקר ויתור על ההגמוניה המוחלטת שיש לה בענייני ניווט השיח, בחירת הנושאים וקביעת כללי השיחה.

דוגמאות

אחת הדרכים לבדוק מהו סוג השיח הנוצר בכיתה היא על ידי בדיקת דרכי הפנייה והמשוב של המורה. זאת אומרת, כפי שמראות הדוגמאות, דרך הפנייה והמשוב של המורה מאפשרת לראות אם היא מכוונת את השיח

לכיוון של דיאלוג, אורייני או אחר, או לכיוון של סוג שיח אחר. הניתוח מגלה איזה טקסט-שיחה המורה יוצרת בכל פעם שהיא מגיבה על דברי התלמידים (על פי אנווארד 1992), לעתים על אף ההצהרות הגלויות שהשיעור מתנהל כדיון נושאי. כאמור, אם המורה מבקשת לקיים דיאלוג או שיחה בנושא מסוים היא תבסס את המבע הבא שלה על תשובת התלמיד (הרחבה) ואז המהלך הבא שלה ינבע מתשובה זו ולא יהיה פנייה מיוחדת. צורת שיח זו גם יוצרת אפשרות שמהלך זה שוב לא יהיה שלה אלא של התלמידים. כלומר, המהלך הרביעי יבוסס בדרך כלל על המהלך השלישי, בתנאי שזה לא יהיה מהלך של שיפוט או הערכה, ולא יפתח סדרת מהלכים נוספת, אלא אם כן מסמנים זאת במפורש ("בקשר למה שאמרת קודם...").

1. שיחה : השאלות מופנות כלפי מי שמונח כיודע מצד מי שמונח כלא-יודע. כל מהלך נובע מן הקודם לו. ההתמקדות היא בתוכן.

דוגמה מס' 10. כיתה ב:

מורה: בואו נשיר את התקווה: כל עוד בלבב...

תלמידה א: אורה, מי המציא את השיר התקווה?

מורה: אדם בשם אימבר. הוא כתב את התקווה. היו כל מיני שירים ובחרו בשיר הזה כי חיפשו שיר שבאמת יהיה מאוד מתאים למדינה שלנו, לתקווה לעצמאות ולחופש...

תלמיד: גם דגל.

תלמידה א: באמת?

מורה: כן, גם דגל היו כל מיני ומתוך זה בחרו.

תלמידה ב: מי המציא את הדגל?

מורה: באמת אין לי מושג. טוב. אנחנו עוברים לתורה.

בדוגמה זו מומחשים חוקי השאלה והתשובה כפי שניסח אותם סרל: על פי סרל (1967) על מנת לקיים פעולת דיבור כלשהי יש לעמוד במספר תנאים שהוא הגדירים: תנאים מכינים, תנאי כנות ותנאים חיוניים. למשל, במתן הוראה קובעים התנאים המכינים כי על הדובר להיות בעמדה שמאפשרת לו לתת הוראה לשומע. תנאי הכנות יאמר כי הדובר אכן רוצה שהשומע יבצע את ההוראה. התנאי החיוני הוא, שהמבע אכן יכול להעביר לשומע את כוונתו של הדובר (כלומר שהשומע מבין את שפתו של הדובר, שהוא מכיר בזכותו לדרוש ממנו לבצע את ההוראה, שהוא מסוגל לבצע את ההוראה וכו'). במקרה של שאלה נוכל לומר כי התנאי המכין הוא, שהשואל לא יודע את התשובה ותנאי הכנות אומר כי השומע רוצה לדעת את התשובה וכי הוא רוצה לקבל אותה מן השומע. התנאי החיוני הוא, שהמבע אכן נחשב לשאלה בעיני הנמען. בדוגמה 10 ברור כי תנאי השאלה מתקיימים כאשר התלמידה היא ששואלת, מתוך הנחה שהמורה יכולה להשיב לה וכי המורה מכירה בזכותה של התלמידה לשאול. היא גם מכירה בזכותו של התלמיד להשיב במקומה. עם זאת ברור כי כל הכיתה מכירה בזכותה של המורה להפסיק את השיחה באמצע ולפתוח בנושא חדש, שאיננו רלוונטי, לפחות למראית עינין.

דוגמה מס' 11. כיתה ב: התלמידה מנהלת עם המורה משא ומתן על רלוונטיות של פרט נושאי לדיון הנושאי הכללי. שוב מופנית השאלה אל מי שמונח כיודע מי שמונח כלא-יודע.

מורה: שני אומרת דבר מאוד נכון. בגלל ששמעון פרס היה בקבוצה של רבין... אז הדבר ההגיוני שהיה צריך לעשות לצערנו כשרבין נרצח, היה ששמעון פרס ימלא את מקומו עד הבחירות.

נגה: מה זה קשור ליום העצמאות?

אגמון : מה, רבין אמר : "כשאני אמות...?"
מורה : לא לא לא. רבין לא חשב אף פעם שהוא ימות.

נגה : אבל מה זה קשור ליום העצמאות?

מורה : זה קשור כי ביום העצמאות נזכרים בכל מי שנפל למען המולדת, במלחמות ובפיגועים...

נגה : אז בצפירה, אני יכולה אפילו להיזכר בסבתא שלי?

מורה : כן כן... זה המקום שאת חושבת כל מיני מחשבות...

(מתוך קרבונן 1996)

בדוגמה זו ניכר המשא ומתן שמנהלת נוגה עם המורה על משמעות יום הזיכרון ועל הרלוונטיות של מות רבין ליום זה, על מחשבות שיש לחשוב ביום הזה ועל מידת האוטונומיה של המחשבה. המורה לא יכלה לצפות שהדיון יעלה על פסים אלה וגם לא נגה או כל אחד מן הילדים. ועם זאת ברור, שאף על פי שאת האמת הסופית קובעת המורה, והיא האחראית הבלעדית על האמת כמו גם על אורכו של טקסט השיחה, נגה חייבת הייתה להסכים לאמת זו על מנת לחדול משאלתה, כלומר על מנת לאפשר לטקסט השיחה להגיע לידי סיום. ראוי לציין כי מרבית הדיאלוגים האמיתיים שראינו היו כרוכים בסטייה מן הנושא המוצהר של האפיזודה, גם אם לא מן הנושא המוצהר של השיעור (במקרה של דוגמה מס' 11 יום העצמאות). זאת אומרת שהם לא היו חלק ממטרת השיעור אלא נוצרו במקרה.

2. דיאלוג "סוקרטי"

להלן דוגמה של דיאלוג שכינינו "סוקרטי" משום שבו המורה מכוונת את הדברים כך, שהילדים, מתוך המחקר הפרטי שלהם ומחשבותיהם - יגיעו לאמת שהיא רוצה להציג.

דוגמה מס' 12. כיתה ו : שיעור תנ"ך.

הנושא : פילוג הממלכה לאחר מות שלמה

המטרה : לבחון דעות והשקפות שונות ולהבין שהליכים היסטוריים אינם פשוטים ואין אשם אחד מסוים בהם.

כלים : דיון במעשיו של רחבעם במטרה לקבוע אם הוא אחראי לפילוג הממלכה

להלן אפיזודה אחת מן השיעור :

מורה : איזה עוד מעשה עשה רחבעם? כן, אורן?

אורן : באו אליו ואמרו לו אל תתקוף את ישראל כדי שלא תהיה מלחמת אחים אז הוא החליט לא לתקוף.

מורה : יופי. עוד. נעמי?

נעמי : הוא לא... בתור מלך צעיר הוא לא ישר החליט החלטה כשהם באו אליו לבקש את זה, אלא הוא התייעץ קודם עם מישהו אחר.

מורה : מצוין. תורידו רגע ידיים כי אנחנו נתמקד רגע בזה. אתם זוכרים שבהתחלה כשבאו נציגות של עשרת השבטים אל רחבעם וביקשו ממנו להקל... נכון להקל מהעונש, היה להם קשה בתקופת שלמה. רחבעם בתור מלך חדש אומר להם..

ילד : בואו אלי בעוד שלושה ימים.

מורה: נכון, אני צריך זמן להתייעץ. תבואו בעוד שלושה ימים ואז אני אשיב לכם תשובה. דרך אגב, מה הייתה התשובה?

(דיון בסיבות להתייעצות של רחבעם עם הצעירים וקבלת המלצתם על פניו של הזקנים)

מורה: מה אתם חושבים הנחה אותו, איזה סיבות היו יכולות להיות לו?

מתי: הצעירים גדלו אתו היו אתו כל הזמן והזקנים יכול להיות שהוא חשב שהם גרמו לשלומה את קטע הזה שיהיה להם שני שבטים למלוך.

מורה: זאת אומרת עניין של פער גילים, אתה אומר רן? כאילו, שרחבעם היה יותר קרוב בגיל אל הצעירים?

מתי: אני אומר שלא, שכאילו הוא חשב שהזקנים... שבגלל הזקנים המלוכה עברה לירבעם.

מורה: אוקיי בסדר. מה עוד? הרי אנחנו לא יודעים, אנחנו רק מנסים לשער. אנדרו.

אנדרו: שבעצם אלוהים רצה ככה.

מורה: איזו מין גישה זו?

אנדרו: הגישה הדתית.

מורה: הגישה הדתית שמוסרת לנו כאן שזה בעצם דבר שאלוהים רצה בו, זאת אומרת אלוהים כיוון אותו להחליט בדרך זאת. אבל נעזוב לרגע את הגישה הזאתי ובואו נחשוב על סיבות נוספות שרחבעם כאדם...תחשבו עליו: אמרתם איש צעיר, מלך טרי וחדש. אילו סיבות יכולות להנחות אותו לקבל דווקא את עצת הצעירים?

(דיון על הרווח וההפסד שבקבלת כל אחת מן העצות)

מורה: ראינו שברגע שהוא סרב להקל, אתם ראיתם בעצמכם, ראיתם איך העם הגיב. אוקיי. עכשיו עוד דבר שקשור לזה. אתם חושבים שאפשר להטיל את כל האשמה על רחבעם, על כך שפולגה הממלכה?

(דיון באשמת שלמה.)

מורה: עכשיו בואו נחזור רגע אחורה. אתם התעלמתם בתשובות שלכם מ-

ילד: אלוהים.

מורה: מאלוהים, בדיוק. ומאחיה הנביא. מישהו מוכן בבקשה להתייחס לפן הזה? לצד הזה של הדברים.

יובג: אז כן אלוהים אשם. אלוהים אשם בכל מה שקורה בעולם.

מורה: האם הוא אשם בכל דבר או בעצם מה?

ילד: הוא עושה שזה יהיה.

מורה: הוא מכוון את הדברים? בוא נדייק.

ילד: אז אוקיי. אז בעיקר אלוהים וגם רחבעם וגם הצעירים קצת ובעיקר אלוהים כי הוא דחף...

מורה: ומה דעתכם על ירבעם...

(דיון בכל מעשיו הרעים.)

המורה, בדיון ששואף להיות סוקרטי, מנסה לנווט את השיח כך, שהילדים יגיעו תוך כדי דיון פתוח עד כמה שניתן למסקנות שהיא מבקשת שיגיעו אליהן, כלומר - למסקנה שהדברים אינם פשוטים, שאין "אשמים" בתהליכים היסטוריים ובוודאי שלא אשמים יחידים. גם למעשיו של ירבעם הם מוצאים צידוק ("חי במצרים המון זמן וראה ששם הממלכה פורחת אז הוא רצה להיות כמוהם"), הם דנים ביחס שבין המלך - כל מלך - לבין נתיניו, רצונו לעומת רצונם, תנאים של יחסי חוץ, נישואין, אמונות וכו'. כלומר, המורה מנווטת את הדיון מעבר ל"מי עושה את הרע בעיני ה' נענש" אל ניתוח של מצבים היסטוריים-חברתיים-תרבותיים, עם

השלכות לזמנים שונים. דיון זה הוא ללא ספק אורייני - מתמקד במסר ובנושא, אין בו כמעט הערות מטא לשוניות או מטא פרגמטיות, שיח הפעילות המתייחס להתנהגות לשונית או אחרת לא פולש אליו, אף על פי שהדיון מנווט על ידי המורה, שאמנם יודעת לאן היא מבקשת להגיע אך מניחה לילדים להגיע אל המסקנות בעצמם. אפשר לומר שכאן בהחלט נוצר טקסט משותף בדרך של שיחה, שכל צד תרם בה משלו ושום צד לא יצא מן הדיון כשם שנכנס אליו. אף על פי שעל ה"אמת" הסופית הייתה המורה אחראית, ניסוחה של האמת הזאת היה מבצע משולב.

להלן דוגמה מאותה כיתה, עם אותה מורה, שבה נראה כי המטרה הסמויה של השיעור מכתובה דרך אחרת לחלוטין של דיון. ההבדל הוא בכך, שבמקרה זה אין הילדים יודעים עם איזה מין שיח הם משתפים פעולה:

3. דיאלוג לכאורה

דוגמה מס' 13. הסיפור העממי, כיתה ו:

זירת ההתרחשות: שיעור ספרות (באותה כיתה ו)

הנושא המוצהר: הסיפור העממי

המשתתפים: מורה ותלמידים

המטרה המוצהרת: חזרה על חוקי הסיפור העממי וחילוצם מתוך סיפור מסוים.

הנושא המשתמע מן הניתוח: יחסי שיתוף הפעולה בין הילדים בכיתה

המטרה המשתמעת מן הניתוח: גיבוש חברתי

רצף האירועים בשיעור:

דיון על הגעת כל הילדים ליום הולדת של אחת התלמידו

דיון על דרך העבודה הקבוצתית

בדיקה של זכירת חוקי הסיפור העממי

קריאת סיפור עממי על ידי המורה

עבודה קבוצתית על הסיפור (חילוץ חוקים)

דיון מנווט על ידי המורה על דרך העבודה בקבוצות

במהלך הדיון על העבודה בקבוצות צוינו נורמות שיח תרבותיות - חברתיות שבית הספר דוגל בהן: שילוב

מוחלט של ילדי שכונת המצוקה וילדי השכונות המבוססות, התחשבות, נימוס ותגובה לכל מה שנאמר.

הילדים לא נדרשו לדווח על ממצאיהם הנושאים או לדון בתוכן המשימה.

מתיאור הרצף בלבד בשיעור זה ברור כי המורה תומכת בהיבטים החברתיים של חיי הכיתה יותר מאשר

בפיתוח הנושא המוצהר.

הקטע המובא להלן ממחיש את המסקנות הללו:

המורה: ששון אמר משהו מאוד חשוב: הוא אמר שבמהלך הסיפור לגיבור מתעוררת אזושהי בעיה. נעמי, את

כבר דיברת ואני בטוחה שלכל אחד יש משהו חשוב להגיד.

נעמי: אני רק רציתי להגיד שששון באמת צדק במה שהוא אמר. ברגע שהגורל שלנו מתהפך,

כשיש לו בעיה מסוימת לגיבור אז הכוחות המאגיים באים לעזרתו וזה מה שעוזר לו.

מורה: נכון, אבל לא בכל הסיפורים יש כוחות מאגיים.

נעמי: לא בכולם אבל הם בדרך כלל באים כי הסיפור העממי הוא מאוד קשור לעניין הזה של קסמים... מורה:
נכון, צריך רק לזכור שיש חוקים ושהם לפעמים מופעים ולפעמים לא. אור?
אור: הגיבור הוא תמיד סוג כזה של מין גיבור-על. הוא תמיד ינצח בעזרת משהו.

המורה: אוקיי. טל?

טל: רציתי להוסיף שגם תמיד הגיבור הוא עני. והרשע הוא תמיד מלך והוא בדרך כלל רע. רע ועשיר. זה כאילו בדרך כלל.

המורה: טוב. אני רואה שאתם באמת די זוכרים.

מתגובות המורה מתעורר הרושם כי היא תומכת כאן בעיקר בחלוקה שווה של הדיבור ולא בפיתוח הנושא. תמיכתה בזכותם של כל הילדים לדבר באה לידי ביטוי בהערתה המטא-פרגמטית לנעמי: "את כבר דיברת ואני בטוחה שלכל אחד יש משהו חשוב להגיד", בקטיעת התור הבא של נעמי כשזו מבקשת להרחיב ולפתח את הנושא, וכן בהסתפקותה באישור התרומות של אור ושל

טל ("אוקיי, טוב" ו-"טוב, אני רואה שאתם זוכרים"). הקושי הוא בכך שהתלמידים נוהגים כאילו הם נמצאים בדיון נושאי על חוקי הסיפור העממי ולפיכך בכל פעם שתרומתו של אחד מהם אינה זוכה ליחס הראוי - של פיתוח או הערכה עניינית, הם מנסים להעלות פריט תוכן אחר, מתוך מחשבה מוטעית שהפריט הקודם אינו מספק, אם משום שאינו נכון או משום שאינו רלוונטי לנושא. זאת בשעה שכל התרומות כולן מוערכות לא רק על פי סולם גלוי, הממוקד בתכנים ומעריך תרומה על פי הרלוונטיות שלה לנושא ואשר מופעל בתגובות החוזרות לנעמי: נכון אבל... ו"נכון, צריך רק לזכור...", אלא גם על פי סולם אחר, שעשוי לסתור את זה הראשון ואשר נובע ממטרותיה הסמויות של המורה, שהיא אינה מבהירה ואינה מגלה. סולם זה בא לידי ביטוי בהעלותה על נס את דבריו של ששון, שסומן כילד חלש. מסגור התגובה "ששון אמר משהו חשוב מאוד" מרמז על כך שתגובתו מוערכת על פי סולם התמיכה בילד הדובר ולא על פי סולם התמיכה בתוכן הדברים הנאמרים. נעמי, שסומנה כתלמידה מצטיינת, הפנימה את הנורמות של המורה והיא מנסה להשתמש בהן על מנת לזכות בתור נוסף ולקדם את הדיון הנושאי. הקושי שלה הוא בשיתוף פעולה עם הנורמות הללו הלכה למעשה. עם זאת, בריאיון שקיימנו עם נעמי לאחר השיעור היא לא חדלה להתנצל על כך שיש לה המון מה לומר, וכי היא גוזלת את זכותם של האחרים לדבר.

אפיזודה זו ממחישה, כי המכשול העיקרי בדרך ליצירת דיאלוג היא העדר משא ומתן על מטרות השיעור, העדר הלימה בין הנושא המוצהר לנושא הלא מוצהר ובין המטרות המוצהרות למטרות הסמויות והדומיננטיות יותר, והעובדה הנובעת מכך היא, שכל צד בשיחה מגיב למרכיב אחר בשיח: התלמידים מגיבים לנושא המוצהר ולמטרה המוצהרת, ואילו המורה מעריכה את תרומתם על פי אמות מידה של המטרה הסמויה, הקשורה יותר לנורמות החברתיות שהיא מנסה להחדיר. קושי נוסף, אשר נובע למעשה מן הקושי הראשון הוא, שהשיח לובש צורה של דיאלוג, אף על פי שהוא דיאלוגי רק לכאורה.

דוגמה קיצונית לדיאלוג לכאורה היא השיעור לילדים עולים שהוזכר לעיל.

על פי הצגתן לא היו שאלותיה של המורה מכוונות לפתוח דיאלוג. ועם זאת, עצם הפנייה שנראתה כשאלת אמת, ("איפה הרגשת יותר יהודי, פה או ברוסיה?") החלה לכאורה שיחה שבה המשיב יודע את התשובה והשואל שואל מתוך עניין. למשל: "איך חגגתם פסח ברוסיה?" "איך נראה בית הכנסת ברוסיה?" וכמובן "איפה אתה מרגיש יותר יהודי?". תגובתו של הילד שאמר: "שם קראו לי יהודי ופה לא מאמינים שאני יהודי" או הערתה של הילדה "אבל אבא שלי לא שונא יהודים" כתגובה על דברי המורה שברוסיה "כולם אנטישמים" ו"כולם שונאים יהודים, גם אלה שלא מגלים את זה", מלמדות כי מבחינתם של הילדים אכן

נפתח כאן פתח לדיאלוג ולברור אמיתי. אך כאן בדיוק מתגלה חוסר מוכנותה (או יכולתה) של המורה לחרוג מן השיח המונולוגי שלה, שהוא חלק מדיאלוג שהיא מקיימת עם "אחר" כלשהו מחוץ לכיתה ואשר מעניק משמעות חד-ערכית לדבריה, המתבטאת בתגובתה המבדחת לכאורה: "זה בגלל שאתה יפה" וגם "זה כמו שלמי שבא ממרוקו קוראים מרוקני", תגובה שבדיחות הדעת שבה נעלמת כשהיא משולחת לעולם השיח של הילד זהוב השיער ותכול העיניים, בעל האף הסולד, שחבריו הישראלים לא מאמינים שהוא יהודי, וחבריו הרוסים רדפו אותו על היותו רוסי-לכאורה. כך גם תגובתה המורה להערת הילדה: "אבל אבא שלי לא שונא יהודים": "יופי. אז בגלל זה הוא עלה לישראל" מעידה על כך שאין היא לוקחת בחשבון את ה"סובזנקטיביות" של דבריה, כלומר את האפשרות שדבריה הנחרצים יקבלו משמעות אחרת מזו שצפתה מראש. מתוך המשמעות הזאת, החד-ערכית והידועה מראש וכנראה מתוך חוסר היכולת לקיים דיאלוג חסר פניות, כלומר מתוך חוסר אפשרות להשעות לרגע את ה"ידע" שיש למורה על יהדות רוסיה, פרץ אחד הילדים בשיעור, (לאחר שהמורה שאלה אותו: "איך היה בבית הכנסת ברוסיה" והתפלאה על כך שמעודו לא ביקר בבית הכנסת: "אז איך הרגשת שאאתה יהודי, רק בגלל שאמא אמרה?") וצעק אל תוך המקרופון של מכשיר ההקלטה שלנו: "אני לא ציוני!" פירוש הדבר יכול להיות: אם גם כאן חוקרים אותי במסווה של שיחה ידידותית ולא מקשיבים לי, אם גם כאן מדברים אלי במונולוגים אידיאולוגיים ולא מתייחסים לדברי ברצינות אז אני לא רוצה להיות שייך לכאן.

4. מונולוג בתחפושת דיאלוג

טענתו של בחטין היא שדיבור, גם אם הוא נראה מונולוגי, הוא תמיד דיאלוגי. מבעים לעולם אינם עומדים בפני עצמם. כל מבע הוא חוליה בשרשרת הדיבור (Speech-Communion) גם כאשר יש רושם שאירוע השיח איננו דיאלוג אין זאת אלא משום שאחד השותפים מקיים דו שיח עם ישות שאיננה הנמען המיידי שלו (בחטין 1986). לפיכך ניסינו לראות כל מבע כחלק מדיאלוג כלשהו, ולאתר בו מה שבחטין מכנה "נימות דיאלוגיות". למשל, אחת מנורמות השיח של בית הספר היא, שבסוגת הדיבור שכינינו בעקבות אנווארד "שיח פעילות" ואשר מטרתה לקבוע את יחסי המשתתפים ואת נורמות השיח, אין זה נהוג לקיים משא ומתן עם הנמענים המיידיים, היינו התלמידים. אולם ברור שדווקא בסוגה זו המורה מקיימת דו שיח עקבי, נאמן ועיקש מאוד עם ישות כלשהי, שנמצאת מחוץ לכיתה, ושניתן לכנותה לצורך זה "אדון הלכות הדיבור". ברור גם מתוך הניתוח, המראה כי שיח זה מאפיל תכופות על השיח הנושאי, שמצוותו של אדון זה חזקה על המורה יותר מכל דבר אחר שנעשה בכיתה. על כן שיח זה קוטע פעמים כה רבות את שיח הנושא וכל סוג אחר של מו"מ עם התלמידים. אך גם סוגי שיח נושאים, המוצגים כדיון או כרב-שיח, מתנהלים לעתים מצד המורה כדיאלוג עם ישות חיצונית לכיתה. הקושי הוא כמובן שהילדים, שאינם מודעים לכך וחושבים שהדיאלוג מתנהל אתם, מנסים להשתתף בדיונים ולתרום את תרומתם לנושא, תרומה אשר נפסלת לעתים לא משום שאינה נכונה או איננה רלוונטית אלא משום שלמעשה אין היא נדרשת. במקרים כאלה אנו עדים לסוג שיח שבו צד אחד בטוח כי הוא מצוי במצב של דיאלוג עם הצד השני, בעוד השני מצוי בדיאלוג עם מישהו אחר. דיאלוגים-לכאורה שכאלה הם לעתים קרובות מונולוגים מוסווים, שבהם הילדים נתבעים לתרום מה שבעצם הם מוזמנים לקבל - כלומר הם נתבעים לנחש את דבריה העתידיים של המורה, או שהם נתבעים להחזיר למורה שכפול של דבריה הקודמים - זאת אומרת לדקלם טקסט קודם. בשני המקרים הם נתבעים להפיק טקסט ששום חלק ממנו איננו יצירה שלהם, כלומר הם נתבעים להעיד על הבנה פסיבית - זו שדורשת שכפול השיח של המורה ולא על הבנה אקטיבית שיוצרת ידע, תוך שימוש במה שנלמד ועיבודו (בחטין 1986, האלידי 1994). להלן שתי דוגמאות:

דוגמה מס' 14. כיתה ג: מחזוריות

מורה: איזה עוד דברים יש לנו שחוזרים על עצמם במדויק?

תלמיד: הלב.

מורה: אני אתן לכם רמז. אני קמה בבוקר, נכון? הולכת לצחצח שיניים, עובדת...חוזרת... ישנה... ומה יש לנו למחרת שוב?

תלמיד: בוקר.

בדוגמה זו ברור כי השאלה, שנראית כהזמנה לקבלת רעיונות או מידע, איננה מבקשת להוביל אלא לטקסט המתוכנן מראש של המורה. זאת אומרת, המורה מזמינה את הילדים לתת לה מה שבעצם היא מזמינה אותם לקבל ממנה. על כן נאמר שזהו שיח פסיאודודיאלוגי: שיח שנראה כדיאלוג אך למעשה הוא מונולוגי לחלוטין כלפי הנמענים המיידים - התלמידים. התלמיד שהשיב "הלב" נכשל כיוון שהגיב לצורתו הגלויה של המבע, כלומר התייחס אל השאלה כאל שאלת אמת. כדאי לציין שדוגמה זו לקוחה מאותו שיעור שסיפק לנו את דוגמאות 1 ו- 2 לעיל (תמיכה בתוכן ותמיכה בזכויות התלמידים), ולפיכך יש כאן דוגמה מובהקת לשינויי מדיניות השיח שנעשים על ידי אותה מורה, באותו שיעור, מבלי לתמרר על כך לתלמידים.

דוגמה מס' 15. כיתה ד: זיהום המים

2. מורה: מי יזכיר לנו מה למדנו בפעם שעברה?

תלמיד: על זיהום המים.

מורה: מה אמרנו על זיהום המים? עשת

עשת: אה שלמדנו על נפט שנגיד...

מורה: שספינות... אמרנו שזיהום מה?

תלמיד: ים

עשת: ים. ש..

מורה: כן. מה דיברנו בבקשה?

עשת: דיברנו שנגיד אוניה רוצה להעביר ממקום למקום נפט אז בטעות הנפט דולף לים.

מורה: כן, ומה קורה?

עשת: ואז נהרג...

מורה: זה מזהם את הים. נכון. מה עוד אמרנו?

בדוגמה 15 ברור שהשאלה "מה למדנו?" התמצתה בתשובה "על זיהום המים". מייד לאחר מכן מתחלפת שאלה זו בשאלה "מה אמרנו?" התובעת מן התלמידים לשחזר בדיוק את הטקסט של המורה, מילה במילה, מבלי לשנות בו דבר, ולא כמו בשיחה רגילה, שבה שאלה ממין זה הייתה מזמינה פראפרזה כלשהי - עיבוד של הדברים שנאמרו והערכה אישית של הדובר על הדברים הללו (לאבוב 1967, בחטין 1986). ואמנם עשת טעה וחשב כי השאלה "מה אמרנו?" זהה לשאלה "מה למדנו?" ולפיכך יוצרת מצב של שיחה, שבה ניתנת לו אפשרות לפתח את הרעיון ולהוסיף משלו. ניסיונו זה, כפי שנראה מן הדוגמה, נתקל בהתנגדות נחרצת מצד המורה.

נקודה שראוי להדגיש במיוחד היא, שהילדים תמיד מבינים את מצב השיח כדיאלוג אמת ועל כן הם תמיד מגיבים, בדרך זו או אחרת על דיבורה של המורה, כלומר מקיימים אתה דיאלוג. טענתו של בחטין בנושא זה היא, שכל תגובה הבאה בעקבות מבע, היא תגובה דיאלוגית למבע שקדם לה, גם אם היא אינה מתרחשת

במישור הלשוני הגלוי, ובמקרה שלנו אפשר אף לומר שכל תגובה הבאה בעקבות מבע היא תוצר של המבע שקדם לה. זאת אומרת שהילדים, בכל מקרה, מקיימים דיאלוג עם מורתם, גם אם היא מציגה בפניהם דיאלוג-לכאורה או מונולוג בתחפושת דיאלוג. רק אם נראה כך את מה שמתרחש בשיעור נוכל לעמוד על מוקדי הקושי האמיתיים ולהתגבר עליהם (קופ וקלנזיס 1993, קרס 1996).

להלן דוגמה:

דוגמה מס' 16. כיתה ג: מאיר קורא תשובה מן המחברת

מאיר: הדרך שבה נהג משה לשפוט את העם לא מצאה חן בעיני יתרו
מורה: יתרו. יתרו. כשנותנים לאדם שם מתכוונים שיקראו לו בשמו המדויק, כמו שצריך. מה היית אומר אילו קראתי לך אמיר מקום מאיר, או ראים? היה לך נעים? ... (וכו').
מאיר: כי הוא ראה ש.. שהוא עייף מהעבודה שלו כ..
מורה: כ! רגע! עכשיו קודם כל מותר לך כבר להשתמש במילה כי, אבל מכאן והלאה קרא בצורה שנבין אותך. לא לבלוע את המלים.
מאיר: כי הוא ראה שהוא עייף מהעבודה שלו...
מורה: מי זה הוא?
מאיר: משה!
מורה: אז תגיד, יש לו שם.
מאיר: כי הוא ראה שמשה עייף מהעבודה שלו כי הוא עובד מהבוקר עד הערב בלי מנוחה.
מורה: קרא שוב את השאלה
מאיר: אבל אני יודע...
מורה: קרא שוב את השאלה!
תלמיד: עוד פעם!
מאיר: אוף.
מורה: לא אוף אלא תראה, אני הרי לא סתם אומרת לך לקרוא את זה עוד פעם. כי אני רוצה לשמוע איך אתה אומר את זה בצורה נכונה...
מאיר קורא את השאלה שנית וחוזר על כל הטעויות שעשה קודם לכן.
מורה: האם התשובה של מאיר מלאה?
תלמידה: לא. אני רוצה.

הערות התצפיתנית: במהלך השיעור לאחר מכן הוציא מאיר מספריים והחל לגזור את המחברת, את הספר, את מכנסיו, את שרוכי נעליו...

אם נפרש את התנהגותו של מאיר כתגובה דיאלוגית למה שאמרה לו המורה בדיבורה, מעבר למלים, נגיע למסקנות עגומות למדי.

מה לומדים הילדים מן השיח הכיתתי

על מנת לברר מה בדיוק הילדים לומדים מתוך השיח הכיתתי בחרנו לתאר את התנהגותה הלשונית של ילדה אחת כיתה ו, נעמי.

נעמי נבחרה לניתוח מקיף ומעמיק כיוון שהיא סומנה על ידי המורה כתלמידה מצטיינת ונצפתה כמנצלת את כל הזכויות והאפשרויות כדי להתבטא, לתרום ולנווט את פעילות השיח הנושאי בכיתה ובקבוצה. בכיתה, כפי

שראינו (דוגמה 13), היא מתאימה עצמה לדרישות השיח של המורה ואילו בקבוצה היא נוטלת את תפקיד השותפה הבכירה ונוהגת כמורה. מכאן שהיא מבינה היטב את החוקים שמכוונים את השיח בקהילה הכיתתית שלה.

כדאי לציין כי שיר הוא שנקבע על ידי המורה להיות אחראי הסדר של הקבוצה.

דוגמה מס' 17. עבודה בקבוצה במסגרת השיעור על הסיפור העממי: כיתה ו

(מורה: לא לשכוח כותרת, מספר כרטיס ומספר שאלה.)

1. נעמי: בואו נכתוב קודם את הכותרת... אז זהו, כולם הבינו את הסיפור?
2. שיר: הבנת, נטע?
3. נעמי: אוקיי תשמעו. כרטיס מספר אחד.
4. שיר: שקט כולם, שב נו נאור. ג גם את. כולם הבינו את הסיפור?
5. ילדים: כן. כן.
6. שיר: שאלה ראשונה: קראו את הסיפור "הסנדלר העני והמלך"
7. ילד: קראנו.
8. שיר: מה הרגשתם למקרא הסיפור ומדוע?
9. נעמי: מה הרגשתם למקרא הסיפור ומדוע?
10. רן: שהסנדלר צודק.
11. שיר: זה הולך לפי סדר: אחד שתיים שלוש ארבע חמש.
12. רן: דעתי היא שהסנדלר צודק. לדעתי נראה לי שהסנדלר צודק.
13. נעמי: רגע. נדבר יותר לאט.
14. שיר: זה הולך לפי סדר. אחד שתיים שלוש ארבע חמש. (מצביע על הילדים).
15. רן: דעתי היא שהסנדלר צודק.
16. שיר: רגע. תראי, סליחה, נעמי (מראה לה את סדר ההשתתפות).
17. רן: לדעתי נראה לי שהסנדלר צודק.
18. שיר: כולם מסכימים?
19. נאור: גם לפי דעתי.
20. נעמי: אבל... אבל זה יותר מזה. אתם לא... זה לא מה שהרגשת. אתה צריך להרגיש.
21. נועה: אני צריכה...
22. נעמי: ש... אני אסביר לכם. זה משהו כזה. זה הולך בערך ככה. די, נאור! הם מצלמים, הם יכולים לשמוע. זה לא נעים. שְׁמַעו. אני חושבת שזה יותר משהוא צודק. צריך להרגיש שהיה פה איזה צדק.
23. נועה: אבל זה לא בדיוק רגשות מה שאתם אומרים: הוא צודק.
24. נעמי: כן.
25. רן: אבל לי נראה שהוא צודק.
26. נעמי: אתה צריך להרגיש. מה הרגשת לגבי הסנדלר. הייתי שמח, עצוב שזה מה שקרה לו?
27. רן: כן. הייתי שמח שהחיים שלו היו שמחים.
28. נעמי: לא. בסוף אם יש צדק.
29. שיר: האם כולם מסכימים אתו? רגע. רגע. כל אחד ידבר בתורו. אתם מסכימים אתו?
30. ילד: כן.
31. ילדה: כן.
32. נועה: אבל למה?

33. שיר : נו טוב אז יאללה.
34. נועה : רגע שיר. שיר, שנייה. בשאלה כתוב : מה הרגשת ולמה? מדוע?
35. נעמי : אז אני חושבת ש...
36. רן : כי...
37. נעמי : רגע. תשמעו. אנחנו צריכים לרשום עכשיו שהיינו נורא שמחים שהחיים שלו היו שמחים כי בדרך כלל חיי עניים הם לא טובים.
38. רן. נכון.
39. נעמי : תנו לי לדבר! וכשיש בנאדם שהוא עני ושמח אז זה נעים וטוב. בסדר. אז נכתוב את זה. אלף. אלף. אחד אלף. "אנחנו..."
40. שיר : חושבים.
41. נעמי : שמחים. לא חושבים.
42. נאור : אנחנו מעדיפים ש...
43. רן : אנחנו שמחים נו!
44. נעמי : שהסנדלר
45. רן : שהסנדלר.
46. נעמי : חי.
47. רן : חי.
48. נעמי : חיים.
49. נאור : חיים.
50. שיר : חיים שמחים ומאושרים.
51. נעמי : חיים שמחים ונעימים.
52. רן : ונעימים.
53. נעמי : אף...
54. שיר : על פי שהוא היה עני.
55. נעמי : על פי שהוא היה עני.
56. שיר : עני. נקודה.
57. נאור : תראי איזה כתב יפה : (מראה את מחברתו לנעמי).
58. נעמי : עכשיו בית.
59. כולם : בית, בית עכשיו בית.
60. נעמי : רגע ולמה? רגע תוסיפו. אנחנו.
61. נאור : אנחנו.
62. נעמי : שמחים.
63. נאור : שמחים.
64. נעמי : על כך.
65. נעמי : כיוון.
67. נאור : כיוון.
68. נעמי : שבדרך
69. שיר : כלל עניים הם לא מאושרים.
70. נעמי : שבדרך כלל חיי עניים
71. שיר : הם לא מאושרים (מביט בנעמי לאישור).
(נעמי מנידה ראשה לאות לאו).

72. שיר (בכעס) : אז מה? .
 73. נאור : עצובים!
 74. נעמי : רצופים...רצופים
 75. שיר : בעיות.
 76. נעמי : מכשולים ובעיות.
 77. נאור : רצופים מכשולים ובעיות.
 78. נעמי : יפה. כולם גמרו?
 79. שיר : אני עוד לא.
 80. נועה : יאללה, בית בית.
 81. נעמי : רגע. חכו עד ששיר יגמור.

בהמשך הדיון שיר מבקש מנעמי רשות להיות המכתב. נעמי משתיקה את נאור לצורך זה, שעונה לה :
 “בשבילך הכל!”

אולם, על אף הסכמתה לתת לשיר את זכות ההכתבה היא אומרת לו מה להכתוב. למשל :

82. שיר : בסיפור העממי יש כל מיני חוקים.
 83. נעמי : הסיפור הפך ...
 84. שיר (מתקומם) : די. תני לנו גם. אני עכשיו אומר.
 85. נעמי : הפך להיות סיפור עממי בגלל...
 86. שיר : בגלל שיש לו כל מיני חוקים.
 87. נעמי : הסיפור הפך להיות עממי בגלל שיש לו את החוקים הבאים...
 88. שיר : אחד...
 89. נעמי : רגע רגע צריך לחכות לכולם.
 90. שיר : אחד - חוק השילוש
 91. נעמי : חוק השילוש.
 92. רן : שתיים חוק המאגיה.
 93. נעמי : לא, אבל אין חוק מאגיה.
 94. שיר (לרן) : עוד מעט יש לך תור. כל אחד יגיד.
 95. נעמי : אני מבקשת שתהיו קצת יותר רציניים.

פירוט התנהגותה המורתית של נעמי :

במהלך הדיון הקבוצתי שלפנינו נעמי נאבקת בהצלחה על תפקיד הבכורה ומגיעה בסופו של דבר למעמד של שותפה בכירה המנווטת את השיח, קובעת את מימושם של כללי השיח ושופטת את תרומתם של האחרים, כמו מורה. המעניין בדוגמה זו הוא, שהילדים מקבלים את מרותה ברצון, לא מתוקף המינוי שקיבלה מבחוף אלא מתוקף הידע שלה בשני סוגי השיח, הפעילות והנושאי, וכי הם מקיימים אתה דיאלוג בשני עולמות השיח.

בפתח קטע קיימת תחרות בינה לבין שיר, שקיבל מנוי להיות אחראי הסדר, כלומר אחראי על הפעילות שתפקידה לנווט את התקדמות הדיון הנושאי. בתורות 1-20 שיר ונעמי מנווטים את השיח במקביל, כששניהם מעירים הערות של שיח נושא ושל שיח שמנווט את הנושא (1-”כולם הבינו?”) וכן של שיח

פעילות (תורות 3-4). אולם בעוד ששיר חותר לביצוע יעיל של המשימה (תור 18 : כולם מסכימים?) נעמי עסוקה באיכות (תור 20 : "אבל זה לא עניין של 'הוא צודק' צריך להרגיש שנעשה כאן צדק" ותור 21 : "אני אסביר לכם"). בסופו של דבר היא האחראית על קביעת האמת הסופית ועל ניסוח טקסט האמת. תפקידו של שיר הולך ומצטמצם : הוא עדיין דואג לזכויות הדיבור (29) להתקדמות בביצוע המשימה (33) וכן חלק מפעילות ההכתבה של התשובה שמנוסחת על ידי נעמי. נעמי לעומת זאת קובעת רלוונטיות על ידי קבלה של תשובה או התעלמות ממנה (28). היא שולטת באופן : מנסחת כל תשובה ומכתיבה מלים מדויקות מבלי להתחשב בשיר (74-76) ואף דואגת לזכויותיהם של האחרים (81 : "חכו עד שהוא יגמור"). נעמי גם מכניסה שיח פעילות "חינוכי" אל תוך שיח הנושא ("תפסיקו. זה לא נעים כשהוא מצלם") וכמובן מנווטת בסופו של דבר את הדיון כולו.

יחד עם זאת קיימת דיאלוגיות בשיח, בעיקר משום שהטקסט הסופי, המוכתב למחברות על ידי נעמי, מילה במילה, איננו הטקסט שלה אלא של כל הילדים : הוא שם את הדגש על תחושות שהביעו הילדים : אנחנו שמחים שהסנדלר חי חיים שמחים ונימים אף על פי שהוא היה עני. אנחנו שמחים על כך כיוון שבדרך כלל חיי עניים רצופים מכשולים ובעיות. שאלת הצדק ואי-הצדק שבה פתחה נעמי את הדיון נדחקה הצדה מוסטת הצידה ושאלת הרגשות, המודגשת על ידי נועה, תוך הקפדה על נאמנות לטקסט (תור 23 : "אבל זה לא בדיוק רגשות מה שאתם אומרים, בשאלה כתוב מה הרגשת ולמה?") גורמת לנעמה לזנוח את הדיון על הצדק ולהתמקד ברגשות כלפי הסנדלר, כלומר לרדת מעט מרמה של דיון אורייני-תיאורטי בעקבות הסיפור ולהתרכז בדיון יותר מעורב (טאנן 1985).

מסקנות

המסקנות הראשוניות של המחקר הן : סוגות השיח של הכיתה נוצרות לדעתנו בעיקר על בסיס הפירוש שניתן במסגרת שיח זה למושג "שיתוף פעולה" שנובע מתפיסה מסוימת של הידע, של ההוראה ושל הלימוד. על פי תפיסה אחת, זו שדורשת שיתוף פעולה שיש בו הבנה פאסיבית, הידע הוא דבר מה עובר לסוחר, שניתן "לרכוש" אותו, לשלוט בו ולהעביר אותו כמות שהוא ממי ששולט בו למי שאינו שולט בו.

על פי פירוש זה, שבו שיתוף הפעולה דורש הקשבה והבנה פאסיביות - שמטרתן הסופית היא, שכפול הטקסט של המורה במוחם ובדיבורם של הילדים כעדות להקשבה ולהבנה. דיבור שדורש שכפול של עצמו איננו יכול להיות דיאלוגי. בשיח כיתתי המבוסס על פירוש זה, שיח הנושא נוטה להיות כפוף לשיח הפעילות שאין עליו משא ומתן ומתנהג כחלק ממנו, והתלמיד תורם בו אך מעט משלו. בשיעורים שניתחנו (אשר כמובן אין כל ודאות שהם מייצגים את שיח הכיתה הישראלית במכלולה) בלטה הנטייה של המורים לכיוון זה, ומכאן ריבוי המקרים של דיאלוגים לכאורה ומונולוגים במתחפשים לדיאלוג. ראינו כי סוגות הדיבור שנוצרו במסגרת השיח הכיתתי המוגדר כדיון נושאי אינן מאופיינות בדרך כלל בדיאלוגיות. כלומר, אין אלה סוגות של שיח שבהן לשני הצדדים זכות (גם אם לא שווה) לתרום במסגרת השיחה תרומה משמעותית ליצירת טקסט חדש עבור כולם, המתמקד במסר כלשהו. או על פי המונחים שטבע אנווארד, פגשנו מעט מאוד מקרים שבהם קיים "טקסט שיחה" בשיעור, המוביל לטקסט "אמת" שהוא שונה מן הטקסטים המקוריים שהביאו עמם השותפים לשיח בבואם לשיעור.

תיתכן תפישה אחרת של שיתוף פעולה, שתופשת את הידע כמתהווה תוך דיון, שבו כל הצדדים פעילים, מתוך מטרה להגיע אל טקסט חדש (טקסט ה"אמת"), שיהיה משמעותי עבור כולם, תוך בירור משותף של משמעויות בדרך ליצירת הידע החדש. במקרה זה הידע איננו נתפס כסופי, אין רוכשים אותו ושולטים בו אלא יוצרים אותו בדרך של תהיות וקושיות. כאן שיתוף הפעולה מושתת על מה שמכנה בחטין הבנה "פעילה" והקשבה "פעילה", שמולידה שאלות מכל הצדדים ופותחת פתח למשא ומתן. בחומר שניתחנו כאן יש שתי דוגמאות המשקפות במידה זו או אחרת תפישה זו : שיח הדיאלוג הסוקרטי שנבנה סביב נושא פילוג הממלכה

לאחר מות שלמה והשיח בין הילדים בעבודה הקבוצתית. במקרה הראשון נותרת ה"אמת" הסופית, על כל מורכבותה, באחריות המורה, אולם ניסוחה מושג בטקסט השיחה - בשיתוף פעולה מלא עם התלמידים, במסגרת תת-הסוגה שכינינו "דיאלוג סוקרטי". במקרה השני מתרחש משא ומתן דיאלוגי בין הילדים על טיבה של ה"אמת" (כמו גם על חלוקת הדיבר ועל אופן האמירה) אולם ניסוחה הסופי נותר בידי ה"מורה" נעמי.

מסקנתנו השנייה מן הניתוח היא, שהמתח שבין שתי התפישות ותרומן לדפוסי שיח כיתתיים אינו בהכרח עניין של העדפה בית ספרית או אישית; המעברים בין תת-הסוגות השונות עשויים להתרחש בין מורים, בין שיעורים וגם במהלך שיעור אחד. מימושן של תת-הסוגות השונות מושפע בוודאי מעמדות חינוכיות עקרוניות, אולם הוא ניזון לא פחות ממתחים "מקומיים" שבין שיח פעילות לשיח נושא, בין צרכים של תמיכה בילדים ובזכויותיהם לעומת תמיכה בנושא ובפיתוחו. על כן נראה לנו כי ניתוח הסוגות השונות, על מתחיהן, מאיר באור חדש את הויכוח העקרוני על דרכי השתתפותם של מורים וילדים בתהליך הלימוד.

ביבליוגרפיה

ברייטר, ק. וסקרדמליה, מ. 1993: משיחה לחיבור. בתוך: פלד, נ. עורכת: *דרכים לאוריינות כרך א'*: מדיבור לכתיבה. הוצאת כרמל ירושלים 1996

דהאן גבריאל, 1995: בדרך חזרה לאפשרות של מורה. בתוך: *אנליזה ארגונית: כתב עת ליעוץ ארגוני וחינוכי* בהוצאת מכון צפנת ירושלים

פלד נורית: על השפה הדבורה: מאפייני השיח בכיתה. בתוך *מחשבות כתובות 10-11 ו12-13*.

טאנן, ד. 1985: התמקדות יחסית במעורבות בדיבור ובכתיבה בתוך: פלד, נ. עורכת: *דרכים לאוריינות כרך א'*: מדיבור לכתיבה. הוצאת כרמל ירושלים 1996

טאנן, ד. 1989: קולות משוחחים: מיתוס מוסיקה וקצב בשיחה. בתוך: פלד, נ. עורכת: *דרכים לאוריינות כרך א'*: מדיבור לכתיבה. הוצאת כרמל ירושלים 1996

טוראנס, נ. ואולסון, ד. 1985: כשירויות השיחה וכשירויות אורייניות אצל ילדים. בתוך: פלד, נ. עורכת: *דרכים לאוריינות כרך א'*: מדיבור לכתיבה. הוצאת כרמל ירושלים 1996

Anward, J. 1992: Parameters of Institutional Discourse, paper presented at the Discourse and the Professions conference, 1992, Upsala, Sweden.

Bakhtin, M. 1986: *Speech Genres and Other Late Essays*. Texas University Press.

Blum-Kulka Shoshana, 1997: Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialisation in Family Discourse. Lawrence Earlbaum Associates, Hillsdale, N.J...

(תרגום עברי בתוך: דרכים לאוריינות כרך ב: מדיבור לסיפור, עורכת נורית פלד (בהכנה)

Bruner, J.G.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

Cazden, C. 1988: *Classroom Discourse*. Heineman, Portsmouth, NH

Goffman, E. 1981: *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Grice, P. 1989: *Studies in the Way of Words*, Harvard university Press, Cambridge, Ma.

Halliday, M.A.K. 1994: *An introduction to functional Grammar*. Edward Arnold.

- Halliday, M.A.K. And Hasan, R. 1985: *Language, Context and Text*. Oxford University Press.
- Hasan, R. ed.1992: *Discourse on Discourse*. Occasional Papers Number 7. Applied Linguistics Association of Australia.
- Karvonen, E. 1997 (unpublished paper): Study of Dominance in a 2nd grade Classroom, with reference to skills and strategies in communication
- Kress, G. 1996: Text and Grammar as Explanation. in: Meinhof, U. and Richardson, K. eds. *Text, Discourse and Context: Presentations of Poverty in Britain*. Real Language Series. London: Longman.
- Kridis, N.1984: *Communication et Education a partir de Lewis Carrol*. Arcantere Paris.
- Lacan, J.1968: *Fonction et Champs de la Parole et du Langage en Psychanalyse. Ecrits I*. Paris. Editions de Seuil
Collection Points. Essais.
- Lemke, J.1985: *Using Language in the Classroom*. Oxford. Oxford University Press.
- Pinnell, G.S. & Jaggar, A.1990: Oral Language: Speaking and Listening in the Classroom. in: Flood et al.: *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*.
- Searle, J. 1969 : *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wilkinson, A.1986: *The Quality of Writing*. The Open university London.