



היבטים יישומיים

אוריינות רב-תרבותית - אמצעי לטיפוח ערכי בחברה פלורליסטית

חנה עזר

במסגרת הדיון המתנהל במערכת החינוך סביב טיפוח וקידום, קבלה ושיתוף של אנשים וקבוצות, באמצעות ערכים כגון "סובלנות", "סבלנות" ו"כבוד", ברצוני להציע את המושג "אוריינות רב-תרבותית" כמרכיב משמעותי בחינוך בחברה רב-תרבותית. אסקור תחילה את ההקשר (הקונטקסט) של החינוך הרב-תרבותי ואת הקשר שלו לטיפוח ערכים. לאחר מכן אציג שתי גישות המתייחסות לאוריינות מן ההיבט התרבותי, גישת "האוריינות התרבותית" וגישת "האוריינות הרב-תרבותית". לבסוף, אסקור פעילויות אורייניות כחלק מן התפיסה של אוריינות רב-תרבותית, ואדון בדרך שבה הן יכולות לקדם מודעות רב תרבותית וערכים בחברה רב-תרבותית.

תפיסת הרב-תרבותיות: גישות והתפתחות

הקריאה לחינוך רב-תרבותי מתפתחת על רקע הדיון בדרכי חברות וקליטה של קבוצות חברתיות ותרבותיות, השונות מן הקבוצה ההגמונית במדינה ("הזרם המרכזי" – mainstream). הרגישות ל"אחר" בחברה מתעצמת בימים אלה, וגוררת אחריה לא רק מודעות וניסיונות להתארגנות-מחדש במערכת החינוך, אלא גם פעילויות בנוסח "התקינות הפוליטית" (politically correct) בכל תחומי החיים. העיתונות היומית חושפת אותנו מדי יום לביטויים של תקינות פוליטית ולביטויים של קבוצות חברתיות ותרבותיות שונות השואפות ליצור לעצמן מרחב קבוצתי, אישי או בין-אישי. יותר ויותר נשמעת הקריאה לאפשר ל"קול" של אלה שנתפסו בעבר כ"שותקים" או כ"מושתיקים" להישמע (Greene, 1993; McElroy-Johnson, 1993). זאת 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 "המציאות" הלאומית, ומדגישה אותן כעניין פרשני וייצוגי, הן של הפרט והן של הקבוצות השונות בחברה (פפה, תשנ"ז).

אצל פיגוארוה (Figueroa, 1995) נסקרות שש גישות מרכזיות המתייחסות לדרכי חברות וקליטה של קבוצות שונות בבריטניה שלאחר מלחמת העולם השנייה. אמנה עתה את הגישות השונות ואסקור את הביטויים שלהן בישראל בחמישים השנה האחרונות:

גישת ה-laissez-faire: גישה זו, לפיה כל אחד שווה בפני החוק עיוור-הצבעים, הייתה מקובלת בבריטניה לאחר מלחמת העולם השנייה. לפי גישה זו, אין למהגרים, או לכל קבוצה אחרת, זכויות מיוחדות; כל קבוצה יכולה לפעול כראות עיניה ולהתעסק בענייניה שלה. פועל יוצא מכך הוא שהמדינה איננה אחראית כלל להתרחשויות ולרווחתן של הקבוצות השונות שבתוכה. גישה זו לא הייתה מקובלת בישראל.

גישת ההיטמעות (assimilation): ההיטמעות מוגדרת אצל פיגוארוה (Figueroa, שם) כמיזוגה המוחלט של קבוצת מהגרים בתוך החברה הקולטת, תוך איבוד מוחלט של זהות ואימוץ תרבותה ומנהגיה של החברה הקולטת. גישה זו הייתה מקובלת בישראל מאז קום המדינה, כשקליטה מוצלחת נתפסה ככרוכה בזניחתן של שפת האם והתרבות הקודמת, וכתהליך שבעקבותיו העולים היו דומים בכול לוותיקים, ורצוי מהר ככל האפשר (טטר ועמיתיו, 1994). אחת ההשלכות של הגישה הזאת היא תפיסת העולה כמי שאין לו משאבים שהם בעלי ערך בחברה הקולטת, חלש, תלוי בקולטים, זקוק לכל מה שהם יכולים להעניק לו, מצופה להיות אסיר תודה על כל מה שמתכננים בעבורו, מציעים לו ומוכנים לתת לו (טטר ועמיתיו, שם). גישה זו נתפסה כגישה מוניסטית (לם, 1996), שבאה לידי ביטוי בדימוי "כור ההיתוך", אשר על-פיו כל אחד מוותר על משהו מתרבותו על-מנת ליצור ישות לאומית חדשה לחלוטין.

אינטגרציה (integration): בסוף שנות השישים ניתנה בבריטניה הגדרה ממלכתית לאינטגרציה: הזדמנות שווה, שונות תרבותית ואווירה של סובלנות הדדית. באופן טכני-מעשי, האינטגרציה לבשה צורה של "ספיגה" (absorption). לא הייתה זו אמנם היטמעות מלאה, אולם העקרונות המרכזיים של התרבות החדשה עדיין "נספגו" אצל המהגרים, אם כי הללו "הורשו" לשמר מספר עקרונות שהם ייחודיים לקבוצת ההתייחסות שלהם. רבים הצביעו על פער מאוד קטן בין האידאולוגיה של "היטמעות" לבין האידאולוגיה של "אינטגרציה". שתי הגישות הדגישו את הצורך של קבוצות מהגרים "להסתגל" למצב החדש ולתרבות החדשה. גישת האינטגרציה שימרה, הלכה למעשה, את מושג "כור ההיתוך", אם כי הוסיפה לו ממד שעל-פיו כל

אחד נותן משהו מתרבותו ובו-זמנית מאבד משהו מתרבותו, על-מנת להשתלב בתרבות חדשה, ייחודית למקום. גם בישראל נתפסה גישת האינטגרציה כמשמעותית, ככזו שמאפשרת ליצור קשרים ולקדם את החלשים בחברה. גישה זו הוגדרה אצל יונה (1991) כאינטגרציה תרבותית, שמטרתה "לשרש נאמנויות ומחויבויות לוקליות ולהקנות במקומן תחושה של שותפות בישות חברתית רחבה יותר" (שם, עמ' 135). האינטגרציה נתפסה כמונולוג של הקבוצה הדומיננטית והתבטאה בישראל, הלכה למעשה, בשילוב ילדי הקבוצות שנתפסו כמסורתיות, כגון בני עדות המזרח או ילדי מהגרים, במערכות החינוך של ילדי הזרם המרכזי, שנתפסו כבני הקבוצה המודרנית, תוך יצירת לחץ עליהם לאמץ דפוסי חשיבה אחרים מאלה המקובלים בתרבויות-האם שלהם (עידן, 1990).

חינוך רב-תרבותי (multicultural education): התפתחות החינוך הרב-תרבותי באה מלמטה ולא מלמעלה, מתוך מאמציהם של קבוצות חברתיות שונות (למשל, לבנים ושחורים) לשנות את הסדר הקיים, ולאפשר לקולות "המושתקים" להישמע (McLaren, 1993). החל מעבר מ"חינוך למהגרים או לקבוצות אתניות" ל"חינוך לכול", מתוך מטרה לגשר בין תרבויות ובין קהילות. התפיסה הלחלה לתוך בתי-הספר והללו החלו לשלב בתכניות הלימודים ספרות המתייחסת לקבוצות "האחרות" ולפתח את המודעות כלפיהן. ריינגולד (1994), למשל, מציג במחקרו את המאבק סביב תכניות הלימוד הרב-תרבותיות באוניברסיטת סטנפורד בארה"ב בשנות השבעים כפועל יוצא של התעוררות חברתית של קבוצות שונות בחברה – כגון נשים, סטודנטים ושחורים בארה"ב. בשנות השבעים המיקוד עבר גם לאוכלוסיות מקופחות אחרות – כגון נכים, תלמידי חינוך מיוחד ועוד. החלו לדבר אז על "בעיות מיוחדות" ועל "בעלי צרכים מיוחדים". התגבר המאבק על עוצמתן ועל הגדרת זהותן של קבוצות לשוניות, אתניות ודתיות שונות בעולם המערבי (Bull et al., 1992; Cummins, 1996).

אנטי-גזענות (antiracism): על רקע הביקורת על הגישה הרב-תרבותית, בעיקר זו הרואה חוסר איזון בתכניות הלימודים החדשות והתגברות של גישה אתנית הגובלת בגזענות, ועל רקע התחזקות תנועות חברתיות ופוליטיות שנסאו את נס "המושתקים", החלה להתפתח בבריטניה בתחילת שנות השמונים הגישה האנטי-גזענית (Klein, 1993). זו הוגדרה כאידאולוגיה חינוכית הדוגלת במודעות עצמית של הקבוצות הגזעיות השונות, וככזו צברה עוצמה פוליטית. מצדדי גישה זו ראו חשיבות

בהקמת בתי-ספר ייחודיים, שיחנכו נגד גזענות ויפתחו תכניות לימודים ייחודיות, שתענינה על צורכי הקבוצות החברתיות והתרבותיות. במקום לבחון תרבויות אחרות, התמקדה גישה זו בתרבות הבריטית ובמבנה הגזעים השונים שבה (Klein, 1993). תפיסת הרב-תרבותיות החלה להיראות על-ידי מצדדי הגישה האנטי-גזענית כתפיסה "מטעם" הממסד. גישה זו באה לידי ביטוי בארץ עם הקמת קבוצות חברתיות ופוליטיות, הרואות, גם בעצם הימים האלה, במאבק למען זכויות הקבוצות החברתיות והתרבותיות השונות עיקרון חשוב בחברה הישראלית.

חינוך רב-תרבותי ואנטי-גזעני (multicultural and antiracist education): גישה זו היא מעין שילוב של שתי הגישות הנזכרות לעיל: הגישה הרב-תרבותית והגישה האנטי-גזענית, שבעצם אינן מנוגדות זו לזו. הן אמנם נעוצות בקונפליקט חברתי, אך אינן רואות באפיון החברתי מרכיב יחידי שיש לעסוק בו ולהיות מודעים לו. שתי הגישות רואות בתקשורת בין-תרבותית מרכיב משמעותי בדרך לטיפול "חברה שוויונית וצודקת". השילוב בין שתי הגישות מתואר בדימויי קערת הסלט, או שמיכת הטלאים (Hoffman, 1996), דימויים המדגישים את השונות בין אנשים ובין קבוצות בחברה, אך יחד עם זאת – את הצורך ליצור מארג קשרי גומלין, בד בבד עם שמירת הייחודיות של כל אחד, בסגנון הכותרת "כולם ביחד וכל אחד לחוד" של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך (1995), המציעה קווים לדמותה של מערכת חינוך ישראלית "אחרת". גישה זו מכונה על-ידי טטר ואחרים (1994) *גישת השזירה*, על-פיה יש לגיטימציה להמשכיות ולקיום בו-זמני של הערכים והמסורת הישנים לצד אלה החדשים. יתרה מזאת, טוענים טטר ואחרים (שם), החברה הקולטת אמורה ללמוד להכיר את המטען התרבותי שמביאים אתם העולים, לקבל אותו ולשזור חלקים ממנו בתוך תרבותה. במובן זה קבוצת המיעוט – ובמקרה זה, הקבוצה הנקלטת – תורמת גם היא באופן אקטיבי לקבוצה הדומיננטית ונוצר מצב הדדי של נתינה, קבלה ושיתופיות.

יש הסבורים ש"החברה הישראלית איננה חברה רב תרבותית, שכן האיפיון הבולט של הקבוצות המרכיבות אותה הוא זה של שלילה הדדית, בעוד רעיון הרב תרבותיות מחייב יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות" (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998, עמ' 75). אם כן, מוסיפים הללו, "המציאות הישראלית גונזת בתוכה אפשרות של חיים בחברה עשירה במיוחד, המורכבת מתרבויות שונות והמעוצבת בתהליכים של שיח, העשרה הדדית, לימוד מהאחר ופתיחות כלפיו, מתוך הבנה ששום תרבות אינה מכילה בתוכה

מונפול על ה'אמת', על ה'ראוי', ומתוך הבנה שאין 'טוב' אחד בלבד שראוי לחיותו, אלא יש 'טובים' רבים המצויים בתרבויות שונות" (שם, עמ' 75).

חינוך רב-תרבותי

החינוך הרב-תרבותי מאפשר "דיאלוג של כבוד בין הקבוצות" והעשרה הדדית מתוך פתיחות ל"אחר", ובו בזמן גם הכרת "העצמי". זאת באמצעות "חינוך לכול" (Banks, 1995; Klein, 1993), חינוך השואף לטפח את הקבוצות החברתיות והתרבותיות השונות, בין אם מדובר בקבוצות מיעוט ובין אם מדובר בקבוצה הדומיננטית בחברה. החינוך הרב-תרבותי נתפס כחינוך שמטרתו לשפר את השוויון לגבי כל התלמידים, כלומר, ליצור הזדמנויות חינוכיות שוות לתלמידים ממוצא אתני, גזעי, תרבותי וחברתי שונה. חינוך כזה כולל תכנים, מושגים, עקרונות, תאוריות ופרדיגמות היסטוריות, חברתיות והתנהגותיות מתחום מדעי ההתנהגות, לימודים אתניים ואף לימודי נשים (Banks, 1995). יחד עם זאת, הוא חותר לאפשר ללומדים תפקוד אפקטיבי-ערכי בחברה דמוקרטית פלורליסטית, באמצעות שחרור התלמידים, בני כל הקבוצות, מהגבולות התרבותיים והאתניים שלהם, וחציית הגבולות התרבותיים באופן חופשי. תפקוד כזה יכול להיות מושג באמצעות ידע מגוון ופרשני, המושתת על חשיבה ביקורתית (פפה, תשנ"ז; Banks, 1993; Banister & Maher, 1998; 1996).

אציע עתה מספר מודלים לחינוך רב-תרבותי ולאחר מכן אסקור ניסיונות שנעשו בעולם ובארץ ליישם מודלים אלה במערכות החינוך.

ממדי החינוך הרב-תרבותי

לטענתו של בנקס (Banks, 1995, 1996) שינוי בתכניות הלימודים, חומרי ההוראה, סגנונות ההוראה, גישות, תפיסות והתנהגויות של המורים, הוא שינוי הכרחי לחינוך הרב-תרבותי. חינוך כזה מתאפיין בחמישה ממדים:

א. **אינטגרציה בתחום התוכן** (content integration): מדובר בדוגמות, נתונים ומידע ממקורות תרבותיים, אתניים וחברתיים שונים, על-מנת להבהיר מושגי מפתח, עקרונות, הכללות ותאוריות בתחום הנלמד. אינטגרציה זו באה לידי

ביטוי בהסתכלות על אותו המושג או אותה התופעה מנקודת ראות של תרבויות שונות, או מתוך פרספקטיבות שונות.

ב. **תהליך הבניית ידע** (the knowledge construction process): זוהי פרוצדורה, המושתתת על הגישה הקונסטרוקטיביסטית, באמצעותה נוצר הידע ונבנה על ההנחות והמסגרות התרבותיות. הללו משפיעות באופן עקיף על הדרך שבה נבנה הידע. תפקיד המורים הוא משמעותי, שכן הם אלה המסייעים ללומדים להבין כיצד נוצר הידע ומושפע מעמדות גזעניות, אתניות וחברתיות.

ג. **צמצום דעות קדומות** (prejudice reduction): זוהי תפיסת עולם המדגישה בכל תחומי הדעת אפיונים של גישות חברתיות שונות, מקורות לגישות אלה ומודעות לערכים דמוקרטיים. מטרתה להפחית דעות קדומות באמצעות התבוננות בבעיות מזוויות ראייה של קבוצות תרבותיות שונות.

ד. **פדגוגיה שוויונית** (an equity pedagogy): פדגוגיה שוויונית קיימת כאשר מורים משתמשים באסטרטגיות הוראה ובשיטות שונות המתחשבות ברקע התרבותי-החברתי של הלומדים וביכולות האישיות של כל לומד ולומד.

ה. **תרבות בית-ספרית מעצימה** (an empowering school culture): זהו תהליך הבניה של תרבות וארגון בית-הספר, כך שתלמידים ממוצא שונה יחוו חינוך שווה. תרבות כזו מתייחסת לאקלים החברתי בבית-הספר, לציפיות המורים מן התלמידים ולהתנסויות החברתיות של התלמידים בתוך בית-הספר ומחוצה לו.

רב-תרבותיות רפלקסיבית

הופמן (Hoffman, 1996) מחזקת את התאוריה של בנקס (Banks, שם) בהתייחסה למרכיבי הלמידה וההוראה על תרבויות שונות, למרכיב הפדגוגיה האחרת ולמרכיב הראייה הביקורתית, הרב-כיוונית, של התופעות השונות. אולם היא מוסיפה ממד נוסף לאלה שמציע בנקס – הממד הרפלקסיבי. מדובר בפיתוח יכולת הסתכלות על "העצמי" בהקשר של תרבות-האם של הלומד ושל תרבויות אחרות. התבוננות מתמדת זו של הלומד אל תוך התנהגויותיו, אמונותיו, השקפותיו, ערכיו ודעותיו, ביחס לתרבות ה"אחרים", היא בלב הרעיון של רב-תרבותיות רפלקסיבית. במובן זה, המודל שהיא מציעה יוצר גשר בין תפיסת החינוך הרב-תרבותי, השואפת לטיפוח

ולשויון הזדמנויות לקבוצות חברתיות ותרבותיות שונות, לבין התפיסה הרואה בשחרור הלומדים מן הגבולות התרבותיים שלהם מרכיב מרכזי.

התפתחות המודעות הרב-תרבותית

וורזל (Wurzle, 1987) מדגיש שחינוך רב-תרבותי איננו בבחינת הוראה קצרת טווח, אלא תהליך ארוך טווח המשלב רפלקציה, למידה ופיתוח של מודעות עצמית תרבותית; קבלת הקונפליקט כמהות קיימת וכבסיס לחינוך; רצון ללמוד על תרבות "האחר" מתוך אינטראקציה עמו ורצון לשפר את התקשורת עם אנשים מתרבות אחרת. חינוך רב-תרבותי, אם כן, הוא חינוך התפתחותי המאפשר ללומד להרחיב את ראיית העולם שלו. זוהי מודעות המכונה אצל הופמן (Hoffman, 1996) "מודעות עצמית קריטית" (critical self awareness).

בדרך למודעות רב-תרבותית, טוען וורזל (Wurzle, שם), מתפתח הלומד דרך מצבים שונים. הוא יכול להיות במצב ההתחלתי של *חד-תרבותיות* (mono-culturalism), המתאפיין באתנוצנטריזם. זוהי תופעה המייצגת השקפת עולם שלפיה קבוצתו של הפרט היא מרכז כל דבר, כאשר כל הקבוצות האחרות נמצאות ביחס כזה או אחר אליה. לכן, החבר בקבוצה הזו מתייחס בבוז לנציג של כל קבוצה אחרת. אתנוצנטריזם היא תופעה, הקשורה להישרדות של הקבוצה ולשימור הזהות החברתית של חבריה. היא גם בלתי-נמנעת כי היא חלק מההתנסות האנושית. לפי וורזל (Wurzle, שם), אנשים הנמצאים במצב זה עוד לא הבינו את הבלתי-נמנעות של האתנוצנטריזם ויש להם נטייה בלתי-מודעת לכפות את דרכיהם ודעותיהם על אחרים.

המודעות הרב-תרבותית מתפתחת ממגע בין-תרבותי (cross-cultural contact), שהוא מגע ישיר או בלתי ישיר עם קבוצה תרבותית אחרת. עימות עם דפוסים תרבותיים אחרים מאפשר לאדם להטיל ספק בדפוסיו שלו, גם אם עדיין איננו מודע לדפוסים התרבותיים האחרים. מדובר לא רק בהתנגשות של דפוסים תרבותיים, אלא גם בקונפליקט תרבותי (cultural conflict) המתבטא בעימות של כמה זוויות ראייה אתנוצנטריות. כלומר, הקונפליקט מתרחש כאשר שתי קבוצות או יותר, הרואות כל אחת את עצמה כמיוחדת, מתנגשות. העימות מגביר את האתנוצנטריות ונוצר מצב שהעולם מחולק בעיני המתבונן ל"הם" ו"אנחנו", וכתוצאה מזה מתגברים גילויי

איבה כלפי בני קבוצות אחרות. זה יכול לבוא לידי ביטוי בניסיונות לנתץ את הערכים, ההתנהגויות ודפוסי הידע של קבוצות מיעוט שונות בחברה. חלק מן החברים בקבוצות המיעוט משלמים את המחיר בכך שמנתצים את ערכי התרבות שלהם, ואחרים אינם עומדים בזה ונפלטים מהמערכת של "הזרם המרכזי", או מתקשים לתפקד במסגרתה – למשל במסגרת מערכת החינוך.

וורזל (שם) מציע את ההתערבויות החינוכיות (educational interventions) כאמצעי למיתון הקונפליקט, לפיתוח פרספקטיבה רב-תרבותית ולצמצום פער התקשורת. תכנית לימודים אפקטיבית כוללת – כמו אצל בנקס (Banks, 1995) ואצל הופמן (Hoffman, 1996) – היבטים של מודעות עצמית, נושאים הקשורים למצבו של האדם ולשונות תרבותית, אסטרטגיות לכיבוד הדדי ולמידה הדדית של תרבויות, אסטרטגיות להפיכת הידע לרלוונטי ללומד, ופיתוח דרכי חקירה המכירות במגבלות הידע וביחסיותו ומטילות ספק באמתותו.

התערבויות כאלה יובילו את הלומד לחוסר שיווי משקל (disequilibrium), כזה המתואר בתאוריה הקוגניטיבית של פיאז'ה (Piaget, 1993). רעיונו של פיאז'ה על חוסר שיווי המשקל, הנוצר כתוצאה ממפגש עם הסביבה הפיסית וההכרחי ליצירת מבנה מנטלי חדש בתהליך ההתפתחות הקוגניטיבית, מיושם גם בתהליך ההתפתחות שהאדם עובר בדרך למודעות רב-תרבותית. קונפליקט תרבותי, הנוצר כתוצאה מן ההתערבויות החינוכיות, והמערער את אמתות הידע הקודם, יכול ליצור אצל הלומד מצב של חוסר שיווי משקל. מצב זה מתבטא במאבק אינטלקטואלי ורגשי פנימי בין הרצון להגן על הקיים ולהמשיך "כרגיל", ובין הרצון להסתגל לשינוי ולפתח קונצפציה חדשה.

בדרך זו, הלומד יוצא מן המעגל האתנוצנטרי ומבין את מושג התרבות. נוצר אז "מבנה" חדש (לפי מושגי פיאז'ה) המתבטא בסיגול (אקומודציה) של הבנה וידע חדשים. המודעות הרב-תרבותית הנוצרת אצלו היא מודעות מנטלית ורגשית. מודעות זו מאפשרת ללומד לעבד מחדש את המידע הנקלט על המציאות ולהבין את הקונפליקטים שבהם פועלים בני-אדם. כך מתפתח סגנון חשיבה המערב בתוכו ערכים כמו סובלנות, לשונות, תרבותיות, והכרה ביחסיותו של הידע ובצורך להתבונן בכל מצב חברתי מכמה זוויות ראייה, זו של עצמו וזו של "האחרים".

להצעות המועלות כאן שלושה מרכיבים משותפים: ראשית, לימוד על "העצמי" הוא

חיוני ומשמעותי לא פחות מאשר הלימוד על "האחר". ללא מודעות עצמית וראיית העצמי מתוך הפרספקטיבה של "האחרים", הלומד יתקשה לפתח מודעות רב-תרבותית. שנית, תכניות הלימודים צריכות לעבור ארגון-מחדש איכותי, כזה שלא יסתפק בתוספות חיצוניות, מלאכותיות, ופירושו – שינויים בתכנים, פיתוח ראייה רב-כיוונית לתופעות הנלמדות וגם הוספת נושאים מתוך המאגר התרבותי של קבוצות המיעוט. במקרים רבים, פירוש הדבר העשרה של תכניות קיימות ולא בהכרח המרתן בתכניות אחרות (Kellner, 1998). שלישית, הפדגוגיה הקריטית משמעותית במיוחד לצורך פיתוח המודעות הרב-תרבותית. פדגוגיה זו חותרת לפיתוח רגישויות לשוניות תרבותיות והיא מדגישה בחינה ביקורתית ודרכי חקירה על "העצמי", על "אחרים" ועל היחסים ביניהם.

יישום במערכת החינוך

הלכה למעשה מתרחשים דברים שונים במערכת החינוך. זו חדורה, אמנם, רצון טוב לשנות דברים, להתחשב בקבוצות מיעוט, "באחר" ו"בשונה", אולם תופסת את השינויים כשינויים חיצוניים, "קוסמטיים" בלבד. תפיסה חיצונית, "קוסמטית", זו מתאפיינת לפחות בשלושה מרכיבים:

- ניסיונות לשנות את תכניות הלימודים מבחינה כמותית, כלומר, להוסיף תכניות בהיסטוריה, ספרות או בנושא של מנהגים של קבוצות אתניות (ריינגולד, 1994; Banks, 1995; Klein, 1993). בדרך זו נדמה, שמערכת החינוך נענית לצרכים של קבוצות המיעוט השונות, ו"הכול מרוצים", בנוסח גישת "התקינות הפוליטית".
 - הדגשת האלמנטים החומריים של תרבות "האחר" – כגון הלבוש, המזון או החזות החיצונית, ללא שימת דגש על אלמנטים סובייקטיביים – כגון אמונות וערכים (Hoffman, 1996).
 - יצירת מסגרות לימודיות לצד מסגרת הלימודים המרכזית, כאלה שמציעות "אלטרנטיבה" למה שמוצע בזרם המרכזי, ושואפות לתת ביטוי והגדרה לקבוצות מיעוט שונות. מסגרת אלטרנטיבית כזו יכולה להתבטא בהקמת בתי-ספר ייחודיים, המכוונים לבני קבוצת מיעוט מסוימת, ברוח התפיסה "האנטי-גזענית".
- בנקס (Banks, 1995), בוייד (Boyd, 1996) והופמן (Hoffman, 1996) מביעים

אי-נחת מהפרשנות הפרקטית הזו שנותנים לחינוך הרבת-תרבותי. האי-נחת שלהם מתמקד בשלוש טענות:

הנצחת האי-שוויון: המצב משמר את ההפרדה בין הקבוצות השונות ובאופן פרדוקסלי – מנציח את הסטראוטיפים הקיימים בקרב הקבוצה הדומיננטית על קבוצות המיעוט. לדוגמה, הקמת בתי-ספר אלטרנטיביים לקבוצות מיעוט, או פתיחת מסלולי לימוד נפרדים לקבוצות מיעוט, עונים לכאורה על הדרישות להגדרה עצמית ולביטוי אישי ("קול") של קבוצות המיעוט, אך למעשה יוצרים סגרגציה ומנציחים את המצב הקיים של הפרדה בין הקבוצה הדומיננטית לבין קבוצות המיעוט. נראה שאצל בני הקבוצה הדומיננטית מונצחים סטראוטיפים כלפי קבוצות המיעוט, ובמקביל – בני קבוצות המיעוט מחזיקים בסטראוטיפים כלפי הקבוצה הדומיננטית (כך אפשר להבין, למשל, ממחקר [איזיקוביץ, 1996] על נוער עולה ממדינות חבר העמים, שם יש תיעוד של ההתנהגות והלמידה של בני הנוער העולה כ"בית ספר בתוך בית ספר", כדברי רכזת העולים, שם, עמ' 69). אפשר אף להבין את המצב באופן כזה שלקבוצה הדומיננטית יש עניין להשיג "שקט תעשייתי" בכך שהיא נענית לכאורה לדרישות קבוצות המיעוט ו"מאפשרת" לה מוסדות משלה, על-פי צרכיה, בלי שהיא – הקבוצה הדומיננטית – צריכה להשקיע משאבים (כוח אדם בעיקר), ידע (שיטות הוראה, למשל) או מאמץ בין-אישי להשגת תקשורת משמעותית בין חבריה לבין חברי קבוצות המיעוט. תפיסה כזו של רבת-תרבותיות, במקום למחוק את האי-שוויון של קבוצות המיעוט רק מנציחה אותו – ובכך מחמיצה את תמצית מהותה כחברה רבת-תרבותית.

שטחיות: מערכות החינוך משקיעות משאבים אנושיים וכספיים בתכנון לימודים אחר, אך באופן מעשי מפיקות תוצרים המעודדים למידה שטחית של השונות. הלכה למעשה, אין כאן תוספת משמעותית להבנת "האני" ו"האחר", אלא לימוד כדי לצאת ידי חובה.

דילמת השונות: המתח בין הרצון להיות שונה ולשמור על הגדרה עצמית, חברתית או לאומית לבין הצורך לחיות ביחד ולהתקרב אלה לאלה – נשאר בעינו. מתח זה מכונה על-ידי בוייד (Boyd, 1996) כדילמת השונות, ומתואר על-ידי יונה (1991) כשיקול מרכזי התומך בפלורליזם תרבותי. התמודדות נכונה עם המתח הזה יכולה להבטיח את האוטונומיה של היחיד מחד גיסא, אך גם לפתח תחושת סולידריות עם החברה הרחבה, לטובת הכלל, מאידך גיסא.

נראה, אפוא, שטעות היא לתפוס את החינוך הרבת-תרבותי כשינויים משמעותיים

בתכניות הלימודים בלבד, מבחינת כמות הקורסים או המקצועות מתחום הלימודים האתניים, כמו שנעשה בשנות השבעים בתכניות הלימודים בארה"ב (רינגולד, 1994). הדגש צריך להיות מושם על הארגון-מחדש של תכניות הלימודים בכיוון של הדגשת פרספקטיבות שונות של אותו הנושא, לימודים אינטגרטיביים, ובעיקר הבנת העצמי עוד טרם הבנת האחר, ובעקבותיה הבנת האחר, על כל המרכיבים של תרבותו, לא רק אלה המטריאליסטיים אלא גם הייצוגיים – דהיינו, השפה הוורבאלית והנון-ורבאלית, האמונות, הגישות והערכים. כל זאת על רקע התפיסה שאחדות לאומית יכולה לחיות בשלום עם פלורליזם תרבותי, כאשר קבוצות שונות משמרות היבטים בולטים של המורשת התרבותית שלהם, אך יחד עם זאת לומדות לקבל ערכים המחייבים את כלל הציבור במדינה שבה חיים. רעיון זה עולה בבירור אצל שביד (1989), באמרו: "לא האחידות התרבותית היא האידיאל של תרבות פלורליסטית, כי אם האחדות, שהיא שותפות הרבים בעלי הייחוד במעגל של התקשרות תרבותית ישירה, המשתפת אותם בתהליכי יצירה בלי לטשטש את מקורותם" (עמ' 275). האחדות הזו, ויחד עם זאת השונות הזו שבין האנשים בחברה הפלורליסטית הישראלית, הם חלק מתפיסת האוריינות הרב-תרבותית. החינוך לכבוד הדדי, ויחד עם זאת להבנת "העצמי" מפרספקטיבה אישית ומן הפרספקטיבה של האחרים, יכול להתמש באמצעות פעילויות אורייניות, כפי שיתואר בהמשך. הדיון באוריינות הרב-תרבותית מתאפיין בניסיון לחשוב במונחים של מה מרכיב זהות תרבותית ברמה הלאומית ומה צריך להיות אופי היחסים בין קבוצות המיעוט, או הקבוצות המרכיבות את החברה, לבין הקבוצה הדומיננטית בחברה.

אוריינות רב-תרבותית: תפיסה והשוואה לאוריינות התרבותית

דיאמונד ומור (Diamond & Moore, 1995) רואות באוריינות רב-תרבותית תהליך של קישור בין ההתנסויות התרבותיות, ההיסטוריה האישית והשפה שמביאים הלומדים לבית-הספר לבין לימוד השפה והלימוד האקדמי המתרחש בבית-הספר. אוריינות רב-תרבותית, לדבריהן, מאפשרת לקולות האילמים להישמע, ומאפשרת ללומדים לחשוב ולפעול באופן ביקורתי בתוך חברה פלורליסטית, דמוקרטית.

הדיון באוריינות רב-תרבותית איננו יכול להתנתק מן הדיון באוריינות בכלל, ומן

ההשוואה לאוריינות התרבותית בפרט. מינמי ואובנדו (Minami & Ovando, 1995) מדברים על שלושה סוגי אוריינות:

א. **אוריינות פונקציונלית** (functional literacy): אוריינות המתבטאת בשליטה במיומנויות קריאה וכתובה בסיסיות לצורך תפקוד בחברה – כגון היכולת לקרוא שלטים ברחוב, או היכולת לכתוב הודעה.

ב. **אוריינות תרבותית** (cultural literacy): אוריינות האופיינית לתרבות מסוימת, המתבטאת בשליטה של אנשי אותה תרבות במיומנויות קריאה וכתובה האופייניות לתרבות ובהקשרי כתיבה וקריאה המקובלים באותה תרבות. אוריינות תרבותית כזו מאפשרת לחברים באותה תרבות לתפקד לפי הקודים התרבותיים שלה.

ג. **אוריינות ביקורתית** (critical literacy): אוריינות המעורבת באלמנטים פוליטיים, שעל-פיהם הקריאה והכתיבה קשורות לחשיבה הביקורתית ולרוח הדמוקרטיה של האדם, ומשמשות כאמצעי להעצמה בחברה.

הירש (Hirsch, 1987) רואה באוריינות הפונקציונלית תנאי בסיסי לאוריינות תרבותית. רצוני לטעון בהמשך, שאוריינות רב-תרבותית נבנית על בסיס שלוש האוריינויות הנסקרות לעיל ומכילה אותן. כמו-כן רצוני להדגיש, שהדיון בין אוריינות תרבותית לאוריינות רב-תרבותית הוא בעצם דיון בין תפיסת "כור ההיתוך" לבין תפיסת "קערת הסלט", או במילים אחרות – בין התפיסה של "האחדות בתוך השונות", שאותה אכנה "התפיסה האחדותית", לבין התפיסה של "השונות בתוך האחדות", שהיא התפיסה הפלורליסטית. ההבחנה בין שתי התפיסות באה לידי ביטוי בטבלה, המשווה אוריינות תרבותית ואוריינות רב-תרבותית.

הדיון שבין האוריינות התרבותית לבין האוריינות הרב-תרבותית הוא גם הדיון החברתי והפוליטי לגבי הפרט והזכויות הקולקטיביות. דיון זה נסב, כפי שכבר הוזכר לעיל, סביב שאלות כמו:

• עד כמה יש לפרט ולקבוצה בחברה פלורליסטית זכות להגדיר ולשמר זהויות ייחודיות?

• עד כמה זכויות אלה משלימות אלה את אלה, או מתעמתות אלה עם אלה?
לאור השאלות הללו אסקור עתה את המאפיינים העיקריים של האוריינות התרבותית

לעומת אלה של האוריינות הרב-תרבותית, ואסביר את מרכיבי הטבלה. תפיסת האוריינות הרב-תרבותית מכילה בתוכה, כאמור, את תפיסת האוריינות הפונקציונלית ואת תפיסת האוריינות התרבותית. הראייה היחסית של האוריינות הרב-תרבותית, זו המשתמעת מן ההגדרה של דיאמונד ומור (Diamond & Moore, 1996) שהוזכרה לעיל, עולה בקנה אחד עם הגדרתו של ג'י לאוריינות (Gee, 1989). זו מוגדרת אצלו במונחים יחסיים וחברתיים כ"שליטה בשיח השניוני של החברה" – דהיינו, היכולת להשתמש בכישורי השפה השונים באופנים שונים בהתאם לצורכי ההקשר (קונטקסט) של החברה הרחבה ("חברה של זרים", "חברה שאיננה אינטימית", כך אצלו). משתמע מכך, ואף נאמר מפורשות אצל ג'י שמדובר באוריינויות רבות, שהן יחסיות ושונות מסביבה לסביבה ומתרבות לתרבות, ולא אוריינות אחת, מחייבת, בסיסית, כפי שעולה מהגדרתו של הירש (Hirsch, 1987), למשל.

אוריינות תרבותית ואוריינות רב-תרבותית

אוריינות רב-תרבותית	אוריינות תרבותית	אוריינות קטגוריות
"שונות בתוך האחדות"	"אחדות בתוך השונות"	התפיסה
"קערת סלט"	"כור היתוך"	המטפורה
"קריאת העולם קודמת לקריאת המילה"	"ידע עולם" כבסיס לאוריינות	מיקום הידע
הידע הולך ונבנה בתהליך של גילוי באמצעות רפלקסיה קריטית, על בסיס ידע קודם, זווית הראייה האישית והקונטקסט ההיסטורי	הידע משותף, מתמיד, מובנה ומוגדר	הגדרת הידע

אוריינות רבת-תרבותית	אוריינות תרבותית	אוריינות קטגוריות
יש שונות בין האנשים וזו מתבטאת בצורות לשוניות, התנסויות, ספרות ורקע היסטורי	הכול צריכים לחלוק ידע משותף על-מנת לתפקד בחברה	פריסת הידע
תרבות בית-הספר מתחשבת בתרבויות אחרות וב"שותקים"	תרבות בית-הספר היא נורמטיבית	תרבות בית-הספר
פדגוגיה קריטית המעודדת זוויות ראייה שונות	בתי-הספר חולקים מטרות משותפות, אך אסטרטגיות נבדלות	התפיסה החינוכית
פדגוגיה קריטית המעודדת זוויות ראייה שונות	בתי-הספר חולקים מטרות משותפות, אך אסטרטגיות נבדלות	התפיסה החינוכית
הפדגוגיה יוצאת מתוך "קריאת העולם" של הלומד, מנסה להבין את דרכו "לדעת", את ההתנסויות שלו, שפתו ו"הקול" שלו, וחותרת לאוריינות יחסית	הפדגוגיה צומחת מתוך צורכי הלומד וחותרת לנקודת סיום אחידה	הפדגוגיה
קריאה ביקורתית: "בתוך, על וכנגד הטקסט"	קריאה לצורך פענוח מסרים	תפקיד הקריאה
האוריינות – תהליך אינטראקטיבי שמוגדר בכל פעם מחדש ובכל פעם משמש בסיס למשא ומתן במהלך הטרנסקציה עם החברה הסובבת	האוריינות אינה רנטית לפרט: ברגע שמושגת – האדם מתויג כאוריון	המשמעות לפרט

לטענתו של הירש (Hirsch, 1987) אוריינות תרבותית פירושה בעלות על האינפורמציה הבסיסית הדרושה על-מנת להצליח בעולם המודרני. לדבריו, אנשים

לא אורייניים, או חצי אורייניים, הם אנשים המועדים לעוני ולחולשה, כתוצאה מחוסר ההבנה שלהם. לכן, אומר הירש, כל האמריקאים צריכים לחלוק ידע משותף המתבטא במאגר מושגים ידוע ושווה לכול וביכולת להשתמש במידע הרקע המאוחסן במוח ולקרוא עיתון, למשל, ברמת הבנה מסוימת. הירש מציע מאגר של חמשת אלפים מושגים, תאריכים, ביטויים ומקומות שכל אמריקאי צריך לדעת. העיתונאי גדעון סאמט (תשנ"א) בונה על הצעה זו של הירש ומציע לציבור הישראלי מאגר של ששת אלפים מושגים, שלדעתו הציבור הישראלי צריך לדעת על-מנת להיות אורייני מבחינה תרבותית.

גישה זו לאוריינות תרבותית מכונה אצל אלוני (1998) "גישה סוציולוגית פונקציונליסטית". בלום (1989) נמנה עם בעלי קבוצה אחרת, המצדדים באוריינות התרבותית, אולם מתוך אוריינטציה פילוסופית, הומניסטית ונאו-קלסית. חברי קבוצה זו רואים באוריינות התרבותית "אמצעי לטיפול רוח האדם: בהנחלת הנעלה והנשגב שביצירה האנושית לדורות הצעירים, וזאת באמצעות הפגשתם עם יצירות המופת במדע, בהגות, במוסר ובאמנות" (אלוני, שם, עמ' 234).

בלום (1989), בספרו "דלדולה של הרוח באמריקה", טוען שהשטחיות והבורות שולטות בכיפה אצל הסטודנטים האמריקאים. אבדן הספרים, אותם *great books*, לדבריו, שהיו לנכסי צאן ברזל, הפך את הסטודנטים האמריקאים לצרי אופק ולשטחיים יותר, כי בלא פרשנות לדברים, בלא פיוט או דמיון, נשמותיהם דומות למראות – לא של הטבע, אלא של סביבתם. לא ייתכן, אומר בלום, בלא עזרת ספרות מן הסוג המעולה, הקלסי. בלום יוצא נגד תכניות הלימודים החדשות המציעות לימודי תרבויות אחרות. הללו, לדבריו, מדלדלות את רוחה של התרבות המערבית, ומובילות לסרגציה במובן זה שכל תרבות תופסת עצמה כאתנוצנטרית, כטובה יותר, כשכל האחרות נחותות. הדיון אצל בלום נסב סביב לימוד "נכסי צאן ברזל" של הקבוצה ההגמונית וסביב שאלת תכניות הלימודים האלטרנטיביות המוצעות באוניברסיטאות, הכוללות "לימודי תרבויות". לימוד על תרבויות אחרות, הוא טוען, איננו לימוד כי אם התנשאות, וצורה מוסווית של אימפריאליזם חדש. "הפתיחות שלנו", הוא אומר, "אין פירושה אלא שאיננו זקוקים לאחרים. ולפיכך, מה שזוכה לפרסום כפתיחות גדולה איננו אלא הסתגרות גדולה" (בלום, שם, עמ' 34). ובאשר לסטודנטים הבאים מתרבויות אחרות, הוא טוען, הלימודים על תרבויות-האם שלהם "מפנים אותם בחזרה לאותה דבקות נלהבת בתרבות שלהם ומרחיקים אותם מהמדע, שמשחרר

אותם ממנה" (שם, עמ' 37). באופן עקיף יכולים דבריו להתפרש כתומכים בגישת האוריינות התרבותית, מכוח תמיכתו במאגר "בסיסי" של לימוד (בדומה לתפיסת "מאגר המושגים" של הירש) ומכוח התנגדותו להתעמקות בלימודי תרבויות. בישראל תומכים בגישת האוריינות התרבותית שטאל (תשנ"ה) וסאמט (תשנ"א), המדגישים את חשיבות הקריאה והכתיבה כבסיס לרכישת ידע מושגי משותף לכלל האוכלוסייה.

הגישה של האוריינות התרבותית זוכה לביקורת מצד אנשי חינוך ואוריינות. פרדמן (Ferdman, 1990), למשל, טוען שהבעיה עם הירש אינה בטענה שלו שהאמריקאים צריכים להכיר יותר מושגים ורעיונות – אלא בהנחה שלו שהמשמעות של המושגים היא אבסולוטית. בחינוך לאוריינות, הוא אומר, צריך להדגיש לא רק רכישה של רשימה של מושגים, אלא לפתח אצל הלומד מיומנויות של חשיפת היחסים של מושגים אלה לפרט עצמו. צריך לעודד תלמידים לגלות ולהחליט בעצמם בהקשר של זהותם התרבותית, איזה מידע ואילו ערכים מובעים בטקסט, מה עושה פרט מסוים לבעל ערך ובעבור מי הפרט הזה הוא בעל ערך. אף ג'ירו ומקלרן (Giroux & McLaren, 1992) אינם מצדדים בבניית תרבות משותפת על בסיס אוריינות תרבותית. לדבריהם, צריך להשתמש בשפה ובמידע התרבותי שהלומדים מביאים לכיתה כאל מרכיב לגיטימי וחשוב בלמידה. לפי זה, השפה והתרבות של כל תלמיד בכיתה זוכים לכבוד מרבי ולטיפוח מתמיד. ויליס (Willis, 1995) מוסיפה לדיון את הטענה, שמן הדברים של בלום משתמע כאילו יש העדפה לבני תרבות מסוימת ומחיקה של בני תרבות אחרת. היא חוששת שכותבי תכניות הלימודים באמת מאמינים שהם בונים את הידע על הבסיס הלשוני והתרבותי של הלומדים, אך מה שהם אינם מבינים, לדעתה, הוא שאוריינות בית-הספר, כמו שהיא היום, לא יכולה להיות אחידה, ולמעשה איננה משקפת את השפה ואת התרבות של התלמידים השונים.

מיקום הידע: "קריאת העולם" לעומת ידע-עולם

תפיסת האוריינות הרב-תרבותית מכילה בתוכה, כאמור, את תפיסת האוריינות הביקורתית, אשר מוזכרת אצל מינמי ואובנדו (Minami & Ovando, 1995) ואצל אלוני (1998), ומתבססת על התאוריה של פרייר ומקדו (Freire & Macedo, 1988) ושל ג'ירו ומקלרן (Giroux & McLaren, 1992). על-פיהם, האוריינות היא יותר

מאשר פענוח מסרים מן הטקסט או הבניית המשמעות מן הכתוב. היא כוללת את היכולת להבין את עצמך ואת היחסים שלך עם העולם. במובן זה "קריאת העולם קודמת לקריאת המילה" (Gee, 1992), כלומר, ההבנה של המושגים תלויה במכלול המשמעויות החברתיות העומדות מאחוריה, וברקע הבנתו התרבותית של הקורא. במובן זה, הפרשנות שנותן הקורא לטקסט היא על-פי קריאת העולם שלו. זאת בניגוד לתפיסת האוריינות התרבותית, הרואה בידע עולם אחיד, המושתת על אותו מאגר מושגים אצל כולם, בסיס לאוריינותו של האדם.

הגדרת הידע

מצדדי תפיסת האוריינות התרבותית רואים את הידע כמשותף (מצוי אצל כל מבוגר שהוא בוגר מערכת החינוך), מתמיד (קיים, מועבר מדור לדור ואינו מתחלף תדיר), מובנה (ערוך בצורה מובנית, המאפשרת התקדמות מסודרת) ומוגדר (מפורט, לפי תכנית המבהירה בדיוק מה דרוש) – כך אצל שטאל (תשנ"ה, עמ' 27). לעומתם, מצדדי תפיסת האוריינות הרב-תרבותית תופסים את הידע כמשהו ההולך ונבנה בתהליך של גילוי באמצעות רפלקסיה קריטית, על בסיס ידע קודם, זוית הראייה האישית והקונטקסט ההיסטורי של האדם. על-פי פרדמן (Ferdman, 1990), למשל, צריך לפתח אצל כל קבוצה – קבוצת מיעוט וקבוצה דומיננטית – את הזהות התרבותית. כך תיווצר חברה שבה לכל פרט יהיה ביטוי, ובו-זמנית תיווצר תחושה חזקה של הזהות קבוצתית. אין כוונתו לומר שהלומדים צריכים ללמוד רק על המורשת והתוצרים של תרבותם. למעשה, ההפך הוא הנכון. הוא מתבסס על בנקס (Banks, 1995) וממליץ לספק לכל הלומדים אלטרנטיבות תרבותיות ואתניות, כך שילמדו גם על תרבותם וגם על תרבויות אחרות. אחת המטרות היא למנוע מהמיעוטים הלשוניים והחברתיים את התחושה שהם חייבים להתנכר למכורתם כדי להצליח בבית-הספר. על-מנת לשלב בבית-הספר רגישות תרבותית, צריך לאפשר ללומדים לגלות מהי הזיקה בין מה שהם לומדים לבין הזהות האתנית שלהם. זה יקרה דרך עיון בשאלה – מה שייך לתרבותם ומה שייך לתרבויות אחרות.

פריסת הידע

מצדדי הגישה של אוריינות תרבותית גורסים שהכול צריכים לחלוק ידע משותף על-מנת לתפקד בחברה. מצדדי הגישה של אוריינות רב-תרבותית מדגישים את השונות בין אנשים, המתבטאת בצורות לשוניות, התנסויות, ספרות ורקע היסטורי. אצל הסינים, למשל, מדגישים את צורות הכתיבה ואת הצד האסתטי של הטקסט (Ferdman, 1990). אצל הקוריאנים כותבים טקסט אקדמי המורכב ממה שאינו עיקר, באשר פענוח העיקר מוטל על הקורא (Egginton, 1987). בצפון אמריקה מתייחסים יותר לתכנים ולדרך שבה מציגים את עיקרי הדברים (Freedman- Warshauer, 1994; Spires et al., 1993).

חינוך לאוריינות רב-תרבותית

לפי תפיסת האוריינות התרבותית, המערכת החינוכית מגדירה אילו התנהגויות למידה להדגיש, כך שילדים הופכים אורייניים בהתאם לדימוי התרבותי שקובע בית-הספר.

דיאמונד ומור (Diamond & Moore, 1996), המצדדות בגישת האוריינות הרב-תרבותית, טוענות שתכנית הלימודים צריכה לשקף את התרבויות השונות המרכיבות את האומה, ולהשתמש בשפה כבסיס לניתוח ידע, הבנה, מיומנויות וחשיבה ביקורתית לצורך תקשורת בין אנשים מתרבויות שונות. גישתן אינה פוסלת את בסיס הידע, אשר אותו חולקים כל הלומדים, אלא מוסיפה את תפיסת השונות, את ההסתכלות הרב-צדדית על מקורות מתרבויות שונות, ואת המודעות של המערכת החינוכית לגבי הדרכים השונות "לדעת" ולהשתמש בידע על-פי הרקע החברתי-התרבותי של הלומדים.

התפיסה החינוכית: פדגוגיה קריטית

התנסויות אורייניות בבית-הספר יכולות להיות מוגדרות במונחים תרבותיים. פרדמן (Ferdman, 1990) נותן כדוגמה לכך ילד יהודי מבית מסורתי המכיר ומוקיר סגנון למידה של קריאה בצוותא וניתוח משותף של הטקסט. זה חלק מזהותו התרבותית. ילד מתרבות אחרת, שסבור שאצלו בקהילה "לא קוראים כך", יגלה אולי התנגדות

לסוג כזה של פעילות, אולם יבין את מהותה בתרבות אחרת. בפדגוגיה כזו, המשמעות של הטקסט עצמו והקונטקסט שבתוכו הוא נקרא רלוונטיים במיוחד, שכן הלומדים מפיקים משמעויות אישיות מטקסטים בהתאם למקובל בתרבותם. פדגוגיה כזו לא רק שהיא חושפת את הלומדים לטקסטים מסוגים שונים ומתרבויות שונות, אלא היא גם מחנכת אותם לקחת זוויות ראייה שונות – לא רק אלו של עצמם אלא גם אלו של אחרים, דוגמת כותב הטקסט, או אנשים המגיבים לטקסט מנקודת המבט של תרבות אחרת. נקודות המבט הן חברתיות – ולכן גם פוליטיות. במובן זה הפדגוגיה נתפסת כפדגוגיה קריטית, ברוח דבריו של ג'ירו (1996): "במיטבה מתפתחת הפדגוגיה הקריטית כפרקטיקה תרבותית המאפשרת למורים ולאחרים להבין את החינוך כפרויקט פוליטי, חברתי ותרבותי, כפי שהינו[...] התפיסה של הפדגוגיה הקריטית מזהה לימוד עם יצירת אזרחים ביקורתיים[...] ושואפת לקשר בין החינוך לצווים הקטגוריים של הדמוקרטיה" (ג'ירו, שם, עמ' 51). ולדז (Valdez, 1998) מוסיפה, שהפדגוגיה הקריטית מסייעת ללומדים להבין את חייהם ואת האפשרויות העומדות בפניהם. לדבריה, תפקיד המורים לטפח אצל הלומדים את "קולותיהם" (voices), קולות המטילים בספק את ההתרחשויות החברתיות ומעלים שאלות לגבי מקומו ומהותו של הלומד בתוך ההקשר הנדון.

אוריינות כמו זו שמתוארת לעיל יכולה להיות יחסית, כך שאדם יהיה אורייני בתרבות אחת ולא אורייני בתרבות אחרת. פרדמן (Ferdman, 1990) נותן דוגמה של אדם שמגיע מכפר קטן במלזיה לארה"ב ואינו מסוגל לקרוא ולכתוב באנגלית, כך שלא מיד בבואו יהיו בידיו כל הכישורים הנדרשים על-מנת לתפקד כאדם אורייני. בבית, לעומת זאת, הוא יכול ללמד את בנו לקרוא בקוראן, לנהל דיונים ממושכים בשפתו, ולהיתפס כאדם חכם בעיני הקהילייה שלו. אוריינות בחלקה הגדול כוללת יכולת מניפולטיבית לפענח את סמלי התרבות: הערכים, האמונות והנורמות, ולהשתמש בהם בהקשרים שונים. לא די לדעת לחתום את השם, אלא צריך גם לדעת מתי והיכן נכון לעשות זאת.

תפקיד הקריאה והמשמעות לפרט

ג'ירו ומקלרן (Giroux & McLaren, 1992) מתייחסים לשפה כאל מכשיר למאבק בין הקבוצות השונות בחברה. לטענתם, צריך לספק לתלמידים ידע, מיומנויות וערכים

שלהם יזדקקו לא רק כדי למצוא את קולם שלהם, אלא גם כדי להבין קולות אלה ולהשתמש בהם כ"סוכנים" במארג החברתי. השפה שבה אנו משתמשים כדי "לקרוא את העולם" קובעת במידה מרובה את דרך החשיבה שלנו ואת דרכי פעולתנו בעולם. אנו מפרשים מציאות חברתית באמצעות שפה, כך שדרך השפה אנו מתהווים כ"סובייקטים". הסובייקטיביות היא נקודת הראות של הפרט בתוך הזהות הקולקטיבית, וזו, אולי, המטרה של הפדגוגיה הבית-ספרית באוריינות הרב-תרבותית. בעניין זה הקריאה נתפסת כקריאה ביקורתית, כזו שמעודדת את הפרשנות של הקורא, כזו שהיא "בתוך, על וכנגד הטקסט" (סקולס, אצל ג'ירו, 1996). כלומר, להבין את מה שהכותב כתב ("לקרוא בתוך הטקסט"), לנסות להסביר במה מדובר ("לקרוא על הטקסט") ולפרש מכמה זוויות ראייה גם את מה שלא מצוי בטקסט, על-פי הבנתו וידע העולם הקודם של הקורא ("לקרוא כנגד הטקסט").

קריאה מהסוג הזה מאפשרת תהליך אינטראקטיבי שמוגדר בכל פעם מחדש. תהליך זה מאפיין את האוריינות הרב-תרבותית ושונה מתפיסת האוריינות התרבותית, הרואה בהגעה ליעד, כלומר בהשגת ידע אורייני, מטרה מרכזית, ופחות מתייחסת לתהליך המתמיד של צמיחה ושינוי אצל הפרט.

יעדים של אוריינות רב-תרבותית בבית-הספר

מתוך הדברים המועלים כאן נראה, שאלה הם היעדים של החינוך לאוריינות רב-תרבותית בבית-הספר:

- לקשר בין הטקסט הכתוב לבין הרקע התרבותי, השפה וההתנסויות של הלומדים.
- לפתח מודעות והערכה לתרבות העצמית של הלומדים ולתרבות "האחר", באמצעות התמקדות באלמנטים ספציפיים של התרבות – המופיעים, לדוגמה, בספרות או בהיסטוריה האישית של כל לומד.
- לאפשר לכל לומד להיות מעורב ולהבין את זווית הראייה של "האחר", תוך הסתכלות על תרבות-שלו מתוך הפרספקטיבה של האחר.
- ליצור מרחב למידה שבו תתאפשר קריאה בתוך, על וכנגד הטקסט.

התנסויות אורייניות לטיפוח ערכים רב-תרבותיים בבית-הספר

התנסויות אורייניות, המעודדות דיבור, האזנה, קריאה וכתיבה ביקורתיים, מתוך אוריינטציה חברתית-תרבותית הנותנת משמעות לשימושי השפה (Street, 1995), יכולות להשיג את ארבעת היעדים הרשומים לעיל. כמו-כן, הן יכולות להוביל את הלומד להכרת העצמי ולהכרת האחר, לסובלנות הדדית, לבחירה בין אלטרנטיבות ולכבוד הדדי. אציע עתה התנסויות אורייניות, שבאמצעותן ניתן לטפח את האוריינות הרב-תרבותית בבית-הספר, ובמילים אחרות: לטפח ערכים רב-תרבותיים בחברה דמוקרטית, פלורליסטית. מדובר בפעילויות אלה:

- אוטוביוגרפיה ביקורתית
- יומן כתיבה רפלקטיבי
- קריאה בתוך, על וכנגד הטקסט
- התקשרות מרחוק: תקשורת אלקטרונית.

אוטוביוגרפיה ביקורתית

כתיבה אוטוביוגרפית הופכת למשמעותית ללומד, שכן היא מאפשרת לו לעבור תהליך שלם של כתיבה, שצומח מן הרקע שלו, וסוגר מעגל בכך שמאפשר ללומדים לא רק להכיר יותר אלה את אלה, אלא להכיר טוב יותר, את עצמם ואת ההשפעות הסביבתיות על התפתחותם (Benesch, 1993). במילים אחרות, כתיבת אוטוביוגרפיה ביקורתית מאפשרת לכותבים "להגיע לכלל הבנת הסביבה שבה הם חיים" (בריסק וזנדמן, תשנ"ה, עמ' 88) ברוח התפיסה של פדגוגיה קריטית, כפי שהיא מוצגת אצל ולדז (Valdez, 1998). גישה זו מתבססת על הרעיון של פריירה (Freire, 1996), שכתבה היא ביטוי לשחרור, שכן היא מאפשרת לכותב להיות מודע למצבו בעולם לנוכח מצבם של האחרים, ובסופו של דבר לעמת את מחשבותיו, תחושותיו, עמדותיו ומכלול ערכיו עם אלה של האחרים, הן אלה מן "הזרם המרכזי" והן אלה מקבוצות מיעוט אחרות. דברים אלה עולים אצל פריירה (Freire, 1996) בהתייחס לכתיבתו בספרו האוטוביוגרפי "מכתבים לכריסטינה":

אני כותב, כי אני מרגיש מחויב מבחינה פוליטית, מפני שאני רוצה לשכנע אנשים אחרים, בלי לשקר להם, שמה שאני חולם עליו ומה שאני מדבר עליו ומה שגורם לי להילחם בשבילו – שווה שאני אכתוב על-אודותיו[...] כשאנו

כותבים, איננו יכולים להתעלם מהמצב שלנו כיצורים היסטוריים. איננו יכולים להתעלם מכך שאנחנו יצורים החיים בתוך מבנים חברתיים, שבהם אנו לוקחים חלק כאובייקטים וכסובייקטים [...] מאוד משמעותי כיצד ומתי מסתכלים על דברים: מה שאני רואה היום, הוא לא מה שראיתי בעבר... איש איננו יכול לדבר על מה שקרה, בלי להעביר את הדברים דרך הפרספקטיבה של ההווה ושל מה שקורה בהווה (שם, עמ' 2-3).

כך הוא מזמין את הכותבים להסתכל על העבר, על-מנת לשפוך אור על ההווה ולהבינו.

במהלך הכתיבה תוך כדי קריאה, כתיבה ודיבור, הלומדים מתייחסים לכוחות המשפיעים עליהם ובוחנים את ההיסטוריה של עצמם לאורך זמן לאור הערכים התרבותיים שלהם מול הערכים התרבותיים של קבוצות תרבותיות אחרות. הסיפורים הללו של התלמידים הם בדרך-כלל נקודת-המוצא להוראה קריטית במסגרת הפדגוגיה הקריטית, שכן באמצעות דיונים בחיי היום-יום שלהם מעלים הלומדים נושאים שאותם המורה מציג בפניהם לצורך המשך חקירה. אפיזודות, הנראות לכאורה מבלבלות ומדכדכות, הופכות למכשיר ללמידה על החיים והתרבות. פעילות זו היא חלק מן הפדגוגיה הקריטית (ג'רו, 1996), המאפשרת ללומדים "למקם את עצמם בהיסטוריות של עצמם ובה בעת להתמודד עם גבולותיהן של הפרספקטיבות שלהם, כחלק מהתמודדות רחבה יותר עם חיים ציבוריים דמוקרטיים" (שם, עמ' 51). במהלך הכתיבה יכול להתעורר אצל כותב האוטוביוגרפיה הביקורתית "הזיכרון שכנגד", ש"לא רק מייצג קריאה ביקורתית של האופן שבו העבר מיידע את הווה. הוא אף מראה כיצד ההווה קורא את העבר. זיכרון שכנגד מספק כלי תיאורטי לקיום הקשר שבין הלשון ובין החיים הציבוריים והשיח בדבר השונות" (ג'רו, שם, עמ' 57).

יומן כתיבה רפלקטיבי

מטרתה של כתיבה ביומן רפלקטיבי היא בעיקר לפתח מודעות מטה-קוגניטיבית ל"כל אותן רגישויות המתפתחות במהלך הלמידה ובמהלך פעילות הקריאה והכתיבה" (Downing, 1986, p. 14). זו יכולה להיות מודעות לתהליכי הקריאה והכתיבה עצמם, אך גם מודעות לתהליכי הלמידה והחשיבה של הלומד. משמעות הדברים

בהוראה הקריטית היא בכך שניתנת ללומד בְּמָה להשמיע מעליה את קולו ולשקף את מחשבותיו לנוכח דברים שנאמרו בכיתה, עניינים שעלו בספרות המקצועית שהלומד קרא או אירועים ציבוריים, מקצועיים או פרטיים המתקשרים לנלמד בכיתה. יומן כזה מאפשר דיאלוג בין הלומד לבין המורה, או בין לומדים לבין עצמם, באופן מושהה, א-סינכרוני, גם בעבור לומדים אשר חוששים להשמיע את קולם בציבור – באוזני עמיתיהם בכיתה. כוחו של היומן הוא בהיותו בְּמָה לשיקוף תהליכים שמתרחשים אצל הלומד וקישורם לחומרים המדוברים בכיתה או העולים מתוך הספרות המקצועית.

קריאה בתוך, על וכנגד הטקסט

טקסטים מסוגים שונים, הן ספרותיים והן עיוניים, יכולים לזמן קריאה ביקורתית (סקולס, אצל ג'ירו, 1996), כזו שאיננה מתייחסת רק להבנת הטקסט – אלא גם לפרשנויות של הקורא על-פי הידע הקודם שלו, רקעו התרבותי ודעותיו האישיות.

התייחסות ליצירות ספרותיות, המעלות נושאים חברתיים ותרבותיים של קבוצות שונות בחברה, יכולה לעורר חשיבה ומודעות מטה-קוגניטיבית למצבו של האדם בעולם ובחברה ולערכים העולים בתרבויות שונות, תוך עימותם עם תרבותו של הקורא. דיון ביצירה ספרותית מכמה היבטים, תוך ניסיון לפרש את מה שהקורא מבין על רקע הידע הקודם שלו ותרבותו-שלו, הוא העיקר בקריאה ביקורתית מן הסוג הזה. בתכניות הלימודים בארץ גישה זו כבר משולבת בהוראה, ולא רק במסגרת לימודי הספרות. במסגרת לימודי הערבית המדוברת, למשל, מוצעת התמקדות במושג "תפילה" כשנקודת המוצא היא היצירה הספרותית הקאנונית של שלום אש (תרפ"ג), "הצדיק הכפרי". השאיפה היא, להגיע באמצעות סיפור זה לברור מושגים כמו "תפילה" ו"סובלנות" בתרבות הערבית ובתרבות היהודית. זוהי גם דוגמה כיצד אפשר לדבר על מושגים שונים, דוגמת מה שמציעים הירש (Hirsch, 1987) או סאמט (תשנ"א), מהיבטים שונים, תוך שימוש בקונצפציה רב-תרבותית ושילובה בתכנית הלימודים. מחקר של נידו (Naidoo, 1994) בחן את התפתחות המודעות לאחר ולשונה, בעיקר על רקע מתחים בין-גזעיים בבריטניה. תוצאות המחקר מעידות על כך שהתערבות בכיוון של עידוד לקריאה ביקורתית ולקיחת זוויות ראייה שונות – משונות עמדות אצל הלומדים. גם ואן סליק (Van Slyck, 1997) דנה במשמעות של

טיפוח מודעות לשונות ולרב-תרבותיות בעקבות קריאת יצירה ספרותית "טעונה", כזו המתייחסת להיבט תרבותי מסוים, ודיון בערכים העולים ממנה, תוך לקיחת מספר זוויות ראייה. ואן סליק (שם) דנה בערך של כבוד האישה והכיבוד ההדדי במשפחה מנקודת הראייה של החברה המזרחית המתוארת בסיפור מסוים, למשל, ומנקודת הראות של התלמידים השונים בכיתה, כל אחד לפי זווית הראייה התרבותית שלו. פסיפס זה של הסתכלויות שונות על אותו הערך, יכול, לדעתה, לתרום לסובלנות הדדית בחדר הכיתה ומעבר לה.

גם טקסטים עיוניים "מזמינים" קריאה ביקורתית, ולא רק קריאה "בתוך" הטקסט, כפי שמקובל במקרים רבים. הקריאה "כנגד" הטקסט היא זו שמאפשרת הסתכלות אישית על הדברים ושיפוטם מנקודת ראות אישית, ואפילו תרבותית. מתוך הטקסט יעלה גם "קולו האישי" של הקורא-הלומד, אותו ביטוי לדעותיו בנושא הנדון ולשיפוט שלו את הדרך שבה מוצגים הדברים בטקסט נתון.

התקשרות מרחוק: תקשורת אלקטרונית

התקשרות מרחוק באמצעות דואר אלקטרוני המתאפיינת בטקסטים כתובים, כאלה שנוצרים בידי הכותב או מעובדים על-ידו, נתפסת כפעילות אוריינית. התקשרות האלקטרונית, מעצם מהותה, מאפשרת התקשרויות בין רחוקים, אנונימיים, מעבר ל"כאן ועכשיו", ולפיכך יכולה להוות אמצעי להשגת היעדים של אוריינות רבת-תרבותית. התקשרויות אלקטרוניות מושהות או בזמניות מאפשרות פיתוח "הרגלי חשיבה" (Darling-Hammond et al., 1993) הכוללים בחינה ביקורתית של הכתוב, ראיית הדברים מזוויות ראייה שונות ויכולת להיכנס לנעליו של "האחר" ולהבין את עמדתו, קישור בין הדברים וזיהוי דברים החוזרים על עצמם, העלאת חלופות למה שמוצע בטקסט לאור שאלות כגון "ומה אם?" "ומה עוד?" ולבסוף – בחינת הרלוונטיות של הטקסט לאור שאלות כגון "מה המשמעות של זה?", "למי הדברים הללו חשובים בכלל?" וכיו"ב (עזר ומור, תשנ"ו). בניית תוצאות פרויקט של תקשורת מחשבים מציגות עזר ומור (תשנ"ו) את היתרונות שמפיקים הלומדים מהפעילות בדואר אלקטרוני. הרחבת המעגל החברתי התומך מאפשרת ללומדים להבנות את המשמעויות של מה שנכתב באמצעות גילוי התנהגויות אורייניות המתבטאות בבחינה ביקורתית של טקסטים, בהפגנת בעלות של הכותב על הטקסט

שלו ובאיכויות הכתיבה. הקשר הכתוב עם קורא-שותף אנונימי מאפשר כתיבה על בסיס ענייני, ללא משוא-פנים וללא השפעות מקומיות (כמו אלה המאפיינות עמיתים מאותה כיתה), והתמקדות בטקסט המתהווה. המפגש עם טקסט כתוב בלבד מאפשר פעילות במרחב כתיבה נטול הסחות – כגון אלו של מראה חיצוני של הכותב, טון הקול, הבעות הפנים ומחוות המלוות את הדיבור במהלך פעילות "פנים-אל-פנים" (Moran, 1992). השימוש ביומן דיאלוגי רפלקטיבי בדואר אלקטרוני, מהווה נדבך נוסף בדרך לטיפול חשיבה אוריינית רפלקטיבית (עזר ומור, שם). בשל אופייה האנונימי, התקשורת האלקטרונית מאפשרת לפתח יומנים דיאלוגיים כנים ואותנטיים שבהם באה לידי ביטוי החשיבה הרפלקטיבית, המטה-קוגניטיבית, של הלומד.

פרידמן-וורשיאר (Freedman-Warshauer, 1994) עומדת על יתרונותיה של התכתובת בין שני גופים (לא רק באמצעות דואר אלקטרוני אלא גם באמצעות דואר רגיל) בפיתוח הבין-תרבותי של חוקרים, מורים ולומדים. זאת בתארה פרויקט של חילופי טקסטים בין לומדים, חוקרים ומורים מארה"ב לבין עמיתיהם בבריטניה. חילופי הטקסטים עזרו להם לחצות גבולות של חיי היום-יום שלהם וללמוד מתוך ההתנסויות שלהם.

דיון וסיכום

התנסויות אורייניות, כמו אלה שנסקרו לעיל, לא רק שהן משקפות ומבנות את התפיסות החברתיות והתרבותיות העומדות מאחוריהן (Street, 1995), אלא הן גם מאפשרות להגיע למודעות עצמית קריטית, המפורשת אצל הופמן (Hoffman, 1996) כדרך שבה מעלים הלומדים הנחות על עצמם בהתייחס למושגים בסיסיים כמו תרבות, "עצמי", זהות ושונות. מודעות עצמית קריטית זו נתפסת כמרכיב מרכזי בחינוך רב-תרבותי. התייחסות לטקסטים מגבירה את המודעות ל"עצמי" ול"אחר" ובמילים אחרות – מגבירה את הרב-תרבותיות הרפלקסיבית. באמצעות קריאה ביקורתית של טקסטים עיוניים ו/או ספרותיים ניתן לחשוף פרספקטיבות ביקורתיות ולהיות מודעים לזוויות הראייה של האחרים בחברה. הפדגוגיה הקריטית (Giroux & McLaren, 1992) היא זו שיוצרת סביבת למידה, שבתוכה מתפתחת קריאה לא רק בתוך הטקסט, אלא גם קריאה פרשנית על הטקסט וקריאה ביקורתית כנגד הטקסט.

שימוש ביומני כתיבה ו/או בסיפורים אוטוביוגרפיים מְעַצֵּם גם את ההתבוננות הפנימית, האינטרוספקטיבית, של הלומד וגם את ההתבוננות הרטרוספקטיבית לאחור, המאפשרת לחדד מושגים, ולהגיע להבנות חדשות (עזר, 1998). בד בבד מתרחשת אצל הלומד התבוננות החוצה, אל "האחר", תוך התייחסות לעמדותיו, בחינת מקומו בעולם ביחס לאחרים והכרה בשונותו. התנסויות אורייניות דוגמת אלה הנזכרות כאן, יכולות לסייע בפיתוח מודעות רבת-תרבותית, המוזכרת אצל וורזל (Wurzle, 1987). מודעות כזו מאפשרת לעבד מחדש את המידע הנקלט על המציאות, להבין את הקונפליקטים שבהם פועלים בני-האדם ולפתח ערך כמו סובלנות לשוניות וכן הכרה ביחסיותו של הידע ובצורך להתבונן בכל מצב חברתי מכמה זוויות ראייה, זו של עצמו וזו של "האחרים". בדרך זו יכול להתפתח "יחס דיאלוגי של כבוד בין הקבוצות" (מאוטנר ועמיתיו 1998, עמ' 75). זהו דיאלוג שיתפתח בין בעלי דעות ועמדות שונות, מתוך כך שכל אחד ינסה להבין את העמדה האחרת מתוך פנימיותה, לפרש אותה על רקע נסיבותיה, מניעה והנמקותיה (תדמור, 1998). התנסויות אורייניות אינן רק בבחינת אירועים אורייניים הקשורים לטקסט כתוב, אלא משקפות ומבנות את התפיסות החברתיות והתרבותיות העומדות מאחוריהן (Street, 1995).

אלה הם מרכיבים של אוריינות רבת-תרבותית – המכילה גם את האוריינות הפונקציונלית, את האוריינות התרבותית ואת האוריינות הביקורתית. הוראה של תרבות ושל ערכים לא יכולה להתפתח מאליה, אלא אם כן בונים את מסגרת ההתייחסות לשיח רבת-תרבותי. הוראה של תרבות וערכים איננה מכוונת רק לבני קבוצות המיעוט בדרכם להתערות אקדמית, לשונית ותרבותית בחברה הדומיננטית. הוראה של תרבות וערכים מכוונת לכול, בנוסח "החינוך לכול" של קליין (Klein, 1993) ושל בנקס (Banks, 1995), ומדגישה רבת-תרבותיות רפלקסיבית, הבוחנת את "העצמי" של כל פרט וקבוצה, בין אם הם משתייכים לקבוצת המיעוט ובין אם הם משתייכים לקבוצת הרוב הדומיננטית – לאור האירועים, התופעות, הערכים והמחשבות של קבוצות "האחרים".

אסיים בציטוט מתוך דבריו של עמוס עוז (1998, עמ' 15–16), המאירים את המצב הפלורליסטי בישראל, ואת הביקורתיות כחלק ממהות העם, אך גם כמקור לעוצמה ולהעצמה ביחסים הבין-אישיים והבין-קבוצתיים במדינה:

שפע, מגוון, פלורליזם, אנשים מאמינים ואנשים שאינם מאמינים,

מקסימליסטים ומינימליסטים, אנשים שתופסים את תרבות ישראל כך ואנשים שתופסים את תרבות ישראל אחרת, אנשים שהאידיאל החברתי שלהם הוא כזה ואנשים שהאידיאל החברתי שלהם הוא ההפך מזה, כולם יכולים, בפוטנציה, להפרות זה את זה. כזאת היא קרקע גידולה של תרבות – היא עשויה לפרוח דווקא במקום שיש מפגש של ניגודים, של מתחים, של שונות, של מוזרויות[...] טוב שהישראלים אינם עם שמסדר בשלשות ואינם עם שצועד לקצב של מתופפים, אלא עם שנעצר וחושב ואומר: רגע, רגע, מה הוא מתופף לי שם[...] אני לא הולך בשלשות. אלה אינן חולשות. אלה מקורות עוצמתנו בהווה וזה אולי הגרעין להתחדשות התרבותית-יצירתית של החברה הזאת.

נראה, שברקע דבריו של עוז עומדת מטפורת "קערת הסלט": כבוד לשונות ויחד עם זאת יצירת הוויה משותפת של עם בעל מרכיבים תרבותיים משותפים. ניתן אף לראות את דבריו כהצעה להתגבר על "דילמת השונות" (Boyd, 1996), דהיינו על אותו המתח שבין הצרכים האישיים (או הקבוצתיים) לבין צורכי המדינה, האומה, באמצעות תפיסה של "שונות בתוך האחדות".

רשימת מקורות

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: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

אלוני, נ' (1998). *להיות אדם, דרכים בחינוך ההומניסטי*. קו אדום: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אש, ש' (תרפ"ג). הצדיק הכפרי. בתוך *כתבי שלום אש* (עמ' 89–92). ירושלים, ברלין, אודסה: הוצאת מוריה.

בלום, א' (1989). *דלדולה של הרוח באמריקה*. תל אביב: עם עובד.

בריסק, מ' וזנדמן, ד' (תשנ"ה, אביב-קיץ). מסע אל תוך ההגירה: כתיבת אוטוביוגרפיה ביקורתית. *חלקת לשון*, 19–20: 87–117.

- ג'רו, ה' (1996, תשנ"ו). פדגוגיה של גבול והפוליטיקה של המודרניזם/פוסטמודרניזם. בתוך א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי* (עמ' 43-64). ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח' ורגב, ח' (1994). *חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בישראל*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- יונה, י' (1991). פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית והשלכותיהם על תחום החינוך. *מגמות, לד* (1): 138-122.
- לם, צ' (1996). רעיון הפלורליזם ויישומיו בחינוך הישראלי. בתוך א' גור-זאב (עורך), *החינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי* (עמ' 207-220). ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש מאגנס.
- מאוטנר, מ', שגיא, א', שמיר, ר' (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאוטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, ספר הזיכרון לאריאל רוזן-צבי* (עמ' 67-77). תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- משרד החינוך התרבות והספורט (תשנ"ה, 1995). *כולם ביחד וכל אחד לחוד – קווים לדמותה של מערכת חינוך "אחרת"*.
- סאמט, ג' (תשנ"א). *רשימת ה-6000: הצעה למבחר של המושגים, המונחים, הפתגמים, התאריכים, הספרים, יצירות האמנות, האישים, הביטויים שכדאי לישראלים לדעת*. תל-אביב: עידנים.
- עוז, ע' (1998). *כל התקוות: מחשבות על זהות ישראלית*. ירושלים: כתר הוצאה לאור בע"מ.
- עזר, ח' ומור, נ' (תשנ"ו, קיץ). פיתוח התנהגויות אורייניות וחשיבה אוריינית בסביבת למידה מתוכנת מחשב. *חלקת לשון*, 22: 84-64.
- 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*. הוצאת מכון מופ"ת.
- עידן, א' (1990-דצמבר). מאינטגרציה לפלורליזם: בעקבות פוקו והאברמאס. *מגמות, לג* (1): 57-48.

פפה, א' (תשנ"ז). "חינוך לשלום לקראת שנות האלפיים: היסטוריה חדשה, רב תרבותיות ופוסמודרניזם בשירות החינוך לשלום. עיונים בחינוך, 2 (2): 248-221.

ריינגולד, ר' (1994). המאבק סביב תוכניות לימוד רב תרבותיות באוניברסיטת סטנפורד – האמנם תרבות המערב סולקה?, עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.

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

שטאל, א' (תשנ"ה). לדעת ולדעת לעשות: אוריינות תרבותית ומיומנויות בסיס כמטרות מינימום לימודיות. ירושלים: בית-הספר לעובדי הוראה בכירים ומשרד החינוך התרבות והספורט.

תדמור, י' (1998). הכשרת מורים בעידן של מחלוקת. הרצאה שניתנה ביום עיון לראשי מכללות בזכרון יעקב.

Banister, J., & Maher, M. (1998-May). Recentering multiculturalism. *Urban Education*, 33 (2).

Banks, J.A. (1993). The canon debate, knowledge construction and multicultural education. *Educational Researcher*, 22: 4-14.

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.

Banks, J.A. (1996). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. In J.A. Banks & A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action* (pp. 3-29). NY: Teachers College Press.

Benesch, S. (1993). ESL authors and writing critical autobiographies. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the Composition Classroom* (pp. 247-257). Boston: Heinle & Heinle.

Boyd, D. (1996 Fall). Dominance concealed through diversity: Implications of inadequate perspectives on cultural pluralism. *Harvard Educational Review*, 66 (3): 609-630.

- Brisk, M.E. (1996). *The Multicultural Middle College High School. An Attempt at Creating an Innovative Bilingual High School*. The education Alliance, Brown University.
- Bull, B.L., Fruehling, R.T., & Chattergy, B. (1992). *The Ethic of Multicultural and Bilingual Education*. NY: Teachers College Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Darling-Hammond, L., Einbender, L., Fellow, F., & Ley-King, J. (1993 October). *Authentic Assessment in Practice: A Collection of Portfolios, Performance Tasks, Exhibitions, and Documentation*. NCREST: Teachers College, Columbia University.
- Diamond, B.J., & Moore, M.A. (1995). *Multicultural Literacy*. USA: Longman Publishers.
- Downing, J. (1986). Cognitive clarity: A unifying and cross-cultural theory for language awareness phenomena I reading. In B.Y. Yaden & S. Templeton (Eds.), *Metalinguistic Awareness and Beginning Literacy*. (pp. 13-30). NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Egginton, W.G. (1987). Written academic discourse in Korean: Implications for effective communication. In U. Connor & R.B. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts* (pp. 153-168). Reading, MA.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ferdman, B. (1990 May). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60 (2): 181-204.
- Freire, P. (1996). *Letters to Christina: Reflections on My Life and Work*. NY: Routledge.
- Freire, P., & Macedo, D. (1988). *Literacy: Reading the World and the Word*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Figueroa, P. (1995). Multicultural education in the United Kingdom:

- Historical development and current status. In J.A. Banks & A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 778-800). NY: McMillan Publishing.
- Fox, H. (1994). *Listening to the World*. Urbana, Ill.: National Council for the Teaching of English.
- Freedman-Warshauer, S. (1994). *Exchanging Writing Exchanging Cultures*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Gee, J.P. (1989). What is literacy?, *Journal of Education*, 171 (1): 18-27.
- Gee, J.P. (1992). *The Social Mind. Language, Ideology and Social Practice*. NY: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1992). Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy, and power. *Journal of Education*, 174 (1): 7-30.
- Greene, M. (1993 January-February). The passions of pluralism: Multiculturalism and the expanding community. *Educational Researcher*, 22 (1): 13-18.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hoffman, D.M. (1996 Fall). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33 (3): 545-570.
- Kellner, D. (1998 Winter). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48 (1): 103-123.
- Klein, G. (1993). *Introduction to Education: Education Towards Race Equality* (pp. 51-69). London.
- McElroy-Johnson, B. (1993). Giving voice to the voiceless. *Harvard Educational Review*, 63 (1): 85-104.
- McLaren, P. (1993 January). Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Studies*, 7(1): 118-146.
- Minami, M., & Ovando, C.J. (1995). Language issues in multicultural contexts. In J. Banks & A. McGee-Banks (Eds.), *Handbook of Research*

- on Multicultural Education* (pp. 427-444). NY: McMillan Publishing.
- Moran, C. (1992). Computers and the writing classroom: A look to the future. In G.E. Hawisher & P. LeBlanc (Eds.), *Re-imagining Computers and Composition* (pp. 7-23). NH: Boynton/Cook, Heinemann.
- Naidoo, B. (1994). Through whose eye? Exploring racism through literature with white students. In D. Graddol, J. Maybin & B. Stierer (Eds.), *Researching Language and Literacy in Social Context* (pp. 62-81). The Open University: Multilingual Matters Ltd.
- Piaget, J. (1963). *The Origins of Intelligence in Children*. NY: W.W. Norton & Co.
- Shulman, L. (1987 February). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
- Spires, H.A., Huntley-Johnston, L., & Huffman, L.E. (1993 October). Developing a critical stance toward text through reading, writing, and speaking. *Journal of Reading*, 37(2): 114-122.
- Street, B. (1995). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and New York: Longman.
- Valdez, G. (1998 August-September). The world outside and inside schools: Language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27 (6): 4-18.
- Van Slyck, P. (1997 February). Repositioning ourselves in the contact zone. *College English*, 59 (2): 149-170.
- Willis, A.I. (1995 Spring). Reading the world of school literacy: Contextualizing the experience of a young African-American male. *Harvard Educational Review*, 65 (1): 30-49.
- Wurzle, J. (1987). Introduction: Multiculturalism and multicultural education. In J. Wurzle (Ed.), *Toward Multiculturalism*. Maine: Intercultural Press.