



מרחבי למידה בין-תרבותיים שותקים

רחל הלל-אברהם, הילה העליון ואילן רחימי*

תקציר

המגמה הדוגלת ברב תרבותיות ופולורליזם חדרה לתחומי האקדמיה הישראלית בעשור האחרון. ביטוייה המיידים של מגמה זו ניכרים בעיקר בכיתות לימוד מעורבות. כיתות לימוד אלה מכנסות לשורותיהן נשים וגברים ממגזרים שונים ומדתות שונות. כמרצות בכיתות מעורבות, התמקדנו בסוגיות ההשתקה והאיפוק המקבלות משמעויות חדשה על רקע זה.

השתקה הפכה לנושא חשוב בדיון האנתרופולוגי, הסוציולוגי, התקשורתי והפסיכולוגי מאז שנות השבעים של המאה העשרים. החל מהמאה העשרים ואחת, ויחד עם תהליכים של גלובליזציה ורב-תרבותיות, הוסב הדיון בהשתקה לעיון באופי התרבותי של ההשתקה ומשמעויותיו.

במאמר זה בחרנו ליישם גישה אוטואנתרופית. הצד האנתרופי של מחקרנו מתבסס על הצורך להבין "פעולה חברתית", של קבוצת מיעוט, במרחב ידע המתקיים בין מרצים לסטודנטים. האוטו-במחקרנו מתמקד בחוויה שלנו – שלושה מרצים המלמדים בכיתות רב-תרבותיות, המנסים לבחון את התייחסויותינו לשתיקה כחלק מתהליך הבניית הידע, ובמסגרת האינטראקציה המתקיימת בין מרצה לסטודנטים. אינטראקציה זו נוצרת בהדרגה תוך ביסוס יחסי אמון, קשב פעיל ושיחות. הבחירה במתודה זו נבעה משני צרכים מקבילים: האחד נובע מהצורך לבחון את מקורותיה של השתיקה ואת אפיוניה (על מכלול ההיבטים החברתיים והתרבותיים המגולמים בה); והאחר – הסבת מבט רפלקסיבי לבחינה עצמית שלנו כמרצים הנדרשים להעניק משמעות לשתיקות במרחב הכיתתי. בכך ביקשנו להצטרף לשיח אקדמי עכשווי בנושא הרב-תרבותיות על חלקיו השותקים והמושקטים ולהפוך את תובנות המחקר לנחלת רבים ורבות מהקולגות החווים את השתיקות הללו ונותרים מובכים ומאופקים. המבוכה והאיפוק בהקשר למרחב הבין תרבותי ומחשש שפנייה ישירה לסטודנטים השותקים תיתפס כלא רגישה מספיק; ובהקשר המקצועי, ביחס לתפקידנו כמרצים ועד כמה עלינו לקחת אחריות על מידת השתתפותם ואופייה בקורס אקדמי.

* רחל הלל-אברהם והילה העליון, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו. אילן רחימי, הפקולטה למנהל עסקים, הקריה האקדמית אונו.

מילות מפתח: שתיקה, רב-תרבותיות, מרחבי למידה, הוראה אקדמית, אוטו-אתנוגרפיה, שייכות קבוצתית

מבוא

בעשור האחרון חדרה לתחומי האקדמיה הישראלית המגמה הדוגלת ברב-תרבותיות ובפלורליזם. הביטוי העיקרי של מגמה זו הוא כיתות לימוד מעורבות, שבהן מתכנסים יחדיו נשים וגברים ממגזרים שונים ומדתות שונות. המרחב הלימודי החדש שנוצר מהווה קרקע פורייה למחקרים בתחום, ואכן בשנים האחרונות יותר ויותר מחקרים עוסקים בכיתות לימוד מעורבות (אלוני, 2000; לם, 2000; סבר, 2001; ריינגולד, 2003; שגיא ועמיתים, 2002; תדמור, 2003; Rothman, 1999; Haelyon, 2016). למרות זאת, נושאים רבים טרם נחקרו, לדוגמה מגמות מיקרו-פוליטיות המקבלות ביטוי במרחב הכיתתי המעורב. במאמר זה נבקש להתמקד בסוגיות של שתיקה ואיפוק המאפיינות את המרחב המעורב.

החל משנות השבעים המוקדמות של המאה העשרים הפכה השתיקה לנושא חשוב בדיון האנתרופולוגי, הסוציולוגי, התקשורתי והפסיכולוגי (Basso, 1970; Bruneau, 1973). בשנות השמונים ההתייחסות לשתיקה הייתה כאל הצהרה של התנגדות לתקשר (statement of refusal to communicate), ומשום כך היא נתפסה כצורה מסוימת של שליטה, הנוצרת מעצם ההתנגדות לשיתוף פעולה במסגרת הדיון הכיתתי. בשנות התשעים נתפסה השתיקה כניסיון לייצר מרחב תודעתי (space in mind) עבור המשתתפים, בדומה לצורך במרחב פיזי רחוק מהקהל הרחב, מעין אוורור פנימי מרעש ההמון.

לצד הדיון במושג שתיקה החלו חוקרים לדון במושג איפוק. דיון זה הקפיד להדגיש את ההבדל בין איפוק לשתיקה, גם אם לכאורה משמעותם דומה. איפוק, טענו החוקרים (Corson, 2001; Yoneyama, 2007), מתאפיין בעיקר בתפיסת היעדר זכאות להשמיע קול או לשאת ולתת, ואין הוא מיועד לשיפור ולשכלול מיומנויות. האיפוק נתפס בקרב חוקרים כמילה כמעט נרדפת למצבן של קבוצות מוחלשות (Corson, 2001). בהקשרים אחרים איפוק גורר עימו תמיד רגשות שליליים.

במסגרת מחקרנו האוטואתנוגרפי, המשיק ליישום הוראה במרחבי למידה רב-תרבותיים, נוכחנו כי בכיתות רב-תרבותיות בולטים שני תהליכים עיקריים: הראשון, התכנסותם של תלמידים מקבוצות מיעוט בדבוקה אחת, לרוב נפרדת לחלוטין מקהל הסטודנטים השייך לקבוצת הרוב; והשני, שתיקה של קבוצות המיעוט וחוסר רצון (כמעט מופנן) להשתלב בדיון הכיתתי או לענות על שאלות המרצים. לעיתים נדמה כי רק הזמנה מפורשת מטעמם של המרצים מניעה את הסטודנטים לשותף פעולה, וגם זאת לרוב באופן חלקי ודל בהשוואה לסטודנטים המשתייכים לקבוצת הרוב. לעומת זאת, בינם לבין עצמם חברי קבוצת המיעוט מקיימים שיח ער, שקט ופנימי, לרוב בשפת אימם (במקרים שבהם הם דוברים שפה אחרת מחברי קבוצת הרוב). לא אחת לדבוקה יש הומור פרטי משלה, נוסח "זר לא יבין זאת". מאפיין נוסף של הדבוקה הוא בחירת "גאוגרפיית השוליים", היינו שעה שיש מעגל למידה, חברי הדבוקה יעדיפו לשבת מחוצה לו. זאת ועוד, כאשר הכיתה מסודרת ככיתת לימוד קונבנציונלית, יעדיפו חברי הדבוקה לשבת בצד הכיתה, הרחק מעיניו של המרצה והמשתתפים האחרים.

במאמר זה אנו בוחנים את השתיקה והאיפוק המאפיינים את המרחב המעורב ואת היכולת של המרצים להתמודד עימם במרחבים לימודיים אלו. לשם כך בחרנו להשתמש בגישה אוטואתנוגרפית. הצד האתנוגרפי של מחקרנו

מתבסס על הצורך להבין "פעולה חברתית" של קבוצת מיעוט במרחב ידע המתקיים בין מרצים לסטודנטים. מרחב זה מהווה קרקע ליצירת ידע ייחודי – ידע אשר נובע מעבודת ההוראה בשטח, וכוחו ניכר בכך שהוא מסייע לקיים פעולה חברתית מיטבית. היבט האוטו במחקרנו מתמקד בחוויה שלנו – מרצים המלמדים בכיתות מגוונות תרבותית המנסים לבחון את התייחסויותינו לשתיקה בתוך התהליך של הבניית הידע תוך אינטראקציות לימודיות המתקיימות במרחב הכיתתי בין מרצה לסטודנטים. אינטראקציה זו נוצרת בהדרגה תוך ביסוס יחסי אמון, קשב פעיל ושיחות. הבחירה במתודה זו נבעה משני צרכים: הצורך לבחון את מקורותיהם של השתיקה והאיפוק ואת אפיוניהם (על מכלול ההיבטים החברתיים והתרבותיים המגולמים בהם) והצורך להסבת מבט רפלקטיבי לבחינה עצמית שלנו כמרצים הנדרשים להעניק משמעות לשתיקות במרחב הכיתתי. בכך ביקשנו להצטרף לשיח אקדמי עכשווי בנושא רב-תרבותיות וכיתה מכילה, על חלקיה השותקים והמושקטים.

סקירה תאורטית

שתיקה – פנים רבות לה

בסביבות למידה מערביות מיוחסת חשיבות רבה לשיח כיתתי פתוח ומפרה. נקודת המוצא של שיטות הוראה רבות היא שעל התלמיד להיות מעורב, משתתף פעיל וחווה, וכי שתיקה היא דבר שיש להימנע ממנו ככל האפשר. אשר על כן, חלק מרכזי בלמידה הוא דיאלוג פעיל בין התלמיד למוריו ובין התלמיד לחבריו בכיתת הלימוד. כדי ליישם את תפיסת העולם הזאת בהצלחה משתתפים המורים והמורות במגוון של הכשרות שמטרתן לעודד מרחב למידה אינטראקטיבי ולרכוש פרקטיקות למניעת שתיקה ולהיחלצות ממנה. אלא שבפועל מורים רבים נתקלים במצבים של שתיקה רועמת מצד הסטודנטים, אשר נחווית על ידם כחוסר שיתוף פעולה.

באו (Bao, 2014) עוסק בצורותיה השונות של השתיקה במרחב הלימודי. הוא טוען כי הבנת השתיקה – על מאפייניה השונים – יכולה לסייע בגירוי החשיבה של אנשי הוראה וחינוך ולהיות עבורם כלי של ממש במסגרת הייחוסים המנטאליים שהם מייצרים כשהם נתקלים בתלמידים שותקים. לטענתו, באמצעות הבנת המשמעות הטמונה בשתיקה יכולים המורים להפוך את השאלה "מדוע נמנע התלמיד מלענות או לדבר?" להזדמנות פדגוגית. על פי באו, שתיקות שונות זו מזו והסיבות להן מגוונות, וחובתו של המורה היא לקלף את השתיקה ממשמעויותיה ולהשתמש בה לשכלול תהליך הלמידה: "silence has layers of meanings which might need to be peeled for assisting recognition" (Bao, 2014, p. 12). קלייר (Clair, 1998) הציעה את הביטוי "לארגן שתיקה" (organizing silence) כביטוי לכך ששתיקה היא התנהגות שמובנית חברתית (socially constructed). ואכן, מחקרים רבים שבאו הצביע עליהם מדגימים כיצד שתיקה היא לא מציאות אחת ויחידה, אלא היא מובחנת בהתאם למוטיבציות השונות שמגדירות אותה. כך למשל אפשר להבחין בין שתיקה אקטיבית לשתיקה פסיבית: שתיקה אקטיבית מתאפיינת בהפגנת השקט בצורה פעילה, ואילו השתיקה הפסיבית נכפית על היחיד. סוגים אחרים של שתיקה הם שתיקה המקושרת לאירוע (eventual silence) לעומת שתיקה שאינה מקושרת לאירוע. בלום (Bloom, 2009) טוען כי שתיקה שמקושרת לאירוע היא שתיקה שמתרחשת בכיתת הלימוד כאשר השקט מתבקש לשם למידה. בסיטואציה כזו דיבור, לתפיסת המחנך, יפריע לתהליך הלמידה ועל כן הדובר יינזף בגינה.

חוקרים אחרים (Agyekum, 2002; Bloom, 2009) הצביעו על סוגים נוספים של שתיקה: שתיקה מתעמתת (confrontational silence) – שתיקה שמייצגת חוסר הסכמה עם הסמכות בכיתה. שתיקה כזו נועדה להפגין התנגדות מוצהרת בפני המורה או הלומדים; שתיקה הנובעת מחוסר שיתוף פעולה (uncooperative silence) – שתיקה המתבטאת בהימנעות מכוונת לשיתוף פעולה עם הדובר, גם בשעה שזה האחרון פונה בצורה ישירה לשותק; ושתיקה מוליכת שולל (misleading silence) – כזו שמונעת מתוך רצון מכוון להטעות את השותפים באינטראקציה. סוגים אחרים של שתיקה תוארו באור חיובי יותר (Agyekum, 2002; Bao, 2014; Bloom, 2009). כאלו הן השתיקה הבין-אישית (interpersonal silencing), שעיקרה הותרת מרחב גם לצד האחר באינטראקציה, או שתיקה סמיוטית (semiotic silencing), המאפיינת מצב אינטימי שבו הדוברים אינם נזקקים למילים, וגופם דובר באמצעות החלפת מבט, הנהון של הראש וקריצה.

הבחנה חשובה נוספת של באו (Bao, 2014) היא בין שתיקה (silencing) לאיפוק (reticence). במאמר זה נבקש לטעון כי הבחנה זו עשויה להיות חשובה ביותר במסגרת מרחבי למידה מגוונים תרבותית. שתיקה ואיפוק הם מצבים של התמוטטות קומוניקציה (communication breakdown) ושניהם מקבלים ייצוג פרונטאלי זהה (Yoneyama, 1999). גם בשתיקה וגם באיפוק מצטייר השותף לסיטואציה שאינו מדבר כ"נמנע". אולם השתיקה והאיפוק שונים זה מזה בכמה ממדים. הממד הראשון עוסק בשאלת המוטיבציה. השתיקה, כמו הדיבור, היא חברתית, היא הצד המשלים של הדיבור – היא מעין קוטב פולארי של שפה (language), וככזו היא ביטוי לאסטרטגיה או הגנה אידאולוגית, צד פעיל ואחר של הדיבור (conversational dominance). שתיקה עשויה לייצג גם רובד של דיבור עצמי אינטר-פרסונלי, חלק אחר של מיומנות שיחה. לעומת זאת, איפוק מייצג בעיקר כניעה, חוסר יכולת לבטא מיומנות חברתית. לאיפוק נלווים רגשות שליליים כדוגמת בושה, חשש ממבוכה וחרדה מתקשורת עם הזולת. על פי טומלינסון (Tomlinson, 2000), ההבדל השני בין שתיקה לאיפוק נעוץ בסטינג החינוכי (educational setting). שתיקה עשויה להיות פקטור מקדם ופרודקטיבי למהלך הפדגוגי, בפרט כאשר היא מתאפיינת בהפנמת חומר והתכנסות לשם הבנה. היא מאפשרת ללומד לסגל לעצמו מיומנויות למידה חדשות שתורמות לו לשכלול מיומנויותיו. השתיקה יכולה גם להיות שתיקה מכוונת של המורה. שתיקה זו מאפשרת לתלמיד להביע את עצמו בצורה מיטבית או נותנת מקום לעיבוד.

איפוק שונה בתכלית. הוא לא מתאפיין במכוונות כלפי שיפור ושכלול מיומנויות, אלא הוא דווקא ביטוי לפגם, לחוסר מסוגלות קומוניקטיבית (communicative handicap) של הפרט, הנובע פעמים רבות מחוסר היכולת להתבטא היטב בשפה שהיא לא שפת האם. במילים אחרות, איפוק מעיד על חוסר יכולת של תלמיד להביע את עצמו ולבטא את יכולותיו (learner's inadequate ability in self expression). בדומה לטומלינסון, גם סואי (Tsui, 1996) טוען כי איפוק הוא חוסר יוזמה הנובע מתפיסה כי לתלמיד אין זכות לנהל משא ומתן על משמעויות והגדרות. מאפיין זה קושר קבוצות מוחלשות עם תופעת האיפוק (Corson, 2001). קבוצות מוחלשות משתמשות באיפוק גם כחלק מניסיון להימנע מעימות בין ערכים אישיים זהותיים סובייקטיביים לערכים של הקבוצה הדומיננטית והשלטת בחברה. האיפוק הוא הביטוי להכפפה לבעלי הכוח. אי לכך, לאיפוק, לפי גישה זו, נלוות תמיד תחושות של אי-נוחות, מבוכה ולעיתים גם כעס.

קריסת הקומוניקציה במרחב הלמידה הרב-תרבותי

המחקרים העוסקים ב"קריסת קומוניקציה" בכיתות לימוד נחלקים לשניים: מחקרים הדנים בסוגיית "המרחב הלימודי השותק" (Elkader, 2015; Freire, 1993; Millner, 2008; Matusov et al., 2003) ומחקרים העוסקים ב"מרחב הלמידה המאופק" (Donald, 2010; Keaten et al., 2000; Le & Nguyen, 2021; Li & Lui, 2011). בהמשך נעמוד על ההבדלים בגישות של החוקרים לשתיקה לעומת איפוק, אך כבר כאן נציין כי החוקרים (הן של שתיקה הן של איפוק) מצביעים על כך שקריסת קומוניקציה משני הסוגים נובעת מאסימטריה המתקיימת במרחבי למידה מגוונים תרבותית. כך או אחרת, חשוב לציין כי עלייה בהתעניינות המחקרית בתחומים אלו בשנים האחרונות נובעת מהתגברות המגע בין לומדים מקבוצות אתניות ודתיות שונות ומעלייה במספר המחקרים העוסקים בהכלה, באחרות ובשונות. עדויות לכך ניתן למצוא במחקרם של צ'ו ודה קסטרו-אמברוסטי (Choi & DeCastro-Ambrosetti, 2005), הטוענים כי בכיתות הלימוד בארצות הברית יש עלייה מתמדת במספרם של תלמידים המגיעים מקבוצות אתניות מגוונות שלא חלקו כיתות משותפות בעבר. למרות זאת, המורים ברובם עדיין מייצגים את קבוצות הכוח הדומיננטיות בחברה – הם ילידי ארצות הברית, דוברים אנגלית כשפת אם ומשתייכים למעמד הביניים בחברה. משום כך מתגלים בכיתות פערים לא רק בין התלמידים מקבוצות המיעוט לתלמידים מקבוצת הרוב הדומיננטית, אלא פערים גם בין המורים לתלמידים. זה המקום לציין כי לטענתה של אלקדר (Elkader, 2015) השיח על השכלה רב-תרבותית נשען בשנים האחרונות לא מעט על מושג נלווה של 'חינוך אנטי-גזע' (antiracist education), שפירושו קריאת תגר על גישות הדוגלות בהטמעתה של האחרות בנורמות מערביות. גישה רב-תרבותית חינוכית ואנטי-גזעית, טוענים גם בנט (Bennett, 1998) והירש (Hirsch, 1987), היא גישה מריטוקרטית ליברלית שמאמינה בשוויון הזדמנויות בהשכלה. אלא שטיעונים תאורטיים אלה פוגשים מציאות פרדוקסלית, שבה מורים המלמדים בכיתות מעורבות מדווחים על מצוקה שמקורה באי-נוחות הנגרמת להם בשל חוסר ידע בניהול של סיטואציות מאתגרות והתמודדות עם סטודנטים המגיעים מתרבויות שונות (Choi & DeCastro-Ambrosetti, 2005). סיטואציות אלו מותירות את המורים מאוכזבים, מתוסכלים ומותשים נפשית (Martin, 2010).

בשנים האחרונות רבו המחקרים שבחנו את מצוקת המורים והתלמידים בכיתות מגוונות תרבותית, תוך התמקדות באינטראקציה המתרחשת במרחב הכיתתי (לדוגמה, Martin, 2010; Delgado & Stefancic, 2011). אחד הממצאים של עבודות אלו הוא כי המורים עצמם חשופים לערב רב של דעות קדומות, באופן מודע ולא מודע. דעות אלו מעצבות את היחס המופנה לתלמידים מקבוצות מיעוט ובכך משפיעות על סיכויי הצלחתם. כאמור לעיל, המחקרים השונים נחלקים לשניים: חוקרים הגורסים כי יש לבחון שתיקה, ואחרים הטוענים לשימוש במושג איפוק. מחקרים אשר עסקו בשתיקה כביטוי אקטיבי להתנגדות (Yosso, 2002; Kohli, 2008) מצאו כי סטודנטים רבים מרגישים לא נוח במרחב המגוון תרבותית ונמנעים לא אחת מהשתתפות בשיח המתעורר, למשל כאשר הדיונים מקבלים צביון פוליטי. מעניין כי על פי המחקרים היו אלו בעיקר הסטודנטים מהקבוצה הדומיננטית שחשו צורך להשתיק את טיעוניהם ונמנעו מהשתתפות בדיון. תגובת השרשרת להימנעות זו הייתה שתיקה מקבילה של הסטודנטים מקבוצת המיעוט. החוקרים שעקבו אחר התהליך גם מחוץ לכיתה הלימוד נוכחו לדעת כי דווקא במרחב החיצוני התרחש דיון סוער ביותר. בסביבה הלא פורמלית הסטודנטים משתי הקבוצות נתנו דרור לתחושותיהם והרגישו בנוח להביע גם רגשות שליליים כגון עלבון, זעם וכעס. מקרים אלו הביאו את החוקרים למסקנה כי הימנעות מדיבור נובעת דווקא מחוויה רגשית הקשורה במילים

הנאמרות ולא דווקא מבורות בנושאים פוליטיים (Elkader, 2015; Milner, 2008). יש לציין כי מהות זו מייצרת הבדל מובהק בין שתיקה לאיפוק. מילנר טוען כי סיבות נוספות לשתיקתם של הסטודנטים הן חשש לפגוע ברגשותיו של הצד האחר ורצון לכבד את עמדותיו האידאולוגיות והדתיות של האחר (Milner, 2007).

לעיתים מקורה של השתיקה הוא במרקם היחסים הספציפי שבכיתת הלימוד (Elkader, 2015). בניסויים שנערכו בכיתות מגוונות תרבותית התבקשו מורות להפגין עמדה נוקשה ולדרוש מהתלמידים תשובות מונוליטיות מהספר. כחלק מההליך הניסויי המורות הונחו לדכא חשיבה ביקורתית או ניסיון לשאול אותן שאלות. בעקבות הנחיות אלו חלחלה בקרב התלמידים הבנה כי המורה הוא הסמכות הבלעדית ואין להקשות עליו. מממצאי המחקר עולה כי ככל שהתקדם השיעור כך השתררה בהדרגה שתיקה בכיתה, והמפגש הסתיים בשתיקה רועמת. התלמידים לא דיברו זה עם זה וגם לא פנו למורה. המסקנה הייתה ששתיקות יכולות להיווצר גם בשל מערכת יחסים לא תקינה בין מורה לתלמידים (Freire, 1993; Matusov et al., 2003). מחקרים אלה ממחישים את טיעונו של סידורקין (Sidorkin, 1999) כי למידה היא מרחב שבתוכו משוגרות מילים שעטופות במשמעויות דתיות ופוליטיות, ועל כן סביבה שכזו צריכה לעבוד בראש ובראשונה על היחסים בין חבריה.

מחקרים אחרים בחנו את הקשריה התרבותיים של השתיקה. בהקשרים תרבותיים אלה נעשה לצד השימוש במושג שתיקה שימוש תכוף יותר במושג איפוק. כך למשל במחקר על תלמידים קוריאנים בקבוצות למידה מעורבות נמצא כי למרות החינוך למציאות שסופגו בביתם ודפוס התחרותיות והעצמאות שאפיין אותם, במרחב הלמידה הכיתתי בחרו התלמידים לשתוק (Han, 2005). טענת החוקר הייתה כי האיפוק של התלמידים נבע לא מחשש או מחוסר ביטחון, אלא מרחישת כבוד למורה ומתפיסתו כסמכות אבסולוטית שאין להקשות עליה בשאלות או בביקורת. הסבר אחר קשור לסגנון הלמידה האסייתי השונה מסגנון הלמידה המערבי ומתמקד בעיקר בלימוד של עובדות ופחות בגישה המעודדת למידה חווייתית מדוברת (Lee, 2006). לכן, הדרישה מתלמידים אלה לדבר בכיתה יוצרת קונפליקט בין ערכים פנימיים שונים כמו סמכות למורה, כבוד לידע ולמורה וחתירה למציאות. במחקר שערכו לה וגואן (Le & Nguyen, 2021) על סוגיית האיפוק הם ביקשו להתחקות על מכלול המניעים לאיפוק במרחבי למידה מגוונים תרבותית. לשם כך הם הסתייעו במושג "תרבות הלמידה המאופקת". הם מצאו שלושה מניעים עיקריים לאיפוק: הראשון היה חוסר ביטחון לבטא ידע – התלמידים העדיפו לשמור על איפוק בגלל חוסר ביטחון ביחס לידיעות שלהם. גורם נוסף היה הבדל תרבותי ביחס לסוגיית הכבוד כלפי המורה. הסטודנטים המאופקים הדגישו ביתר שאת את הצורך לבטא כבוד כלפי המורה ולכן לשתוק כשהאחרון מדבר. והגורם השלישי שאיתרו החוקרים היה שעבור סטודנטים המגיעים מחברות אסיאתיות, חברות המתאפיינות בתרבות קולקטיביסטית, איפוק פירושו התחשבות בזולת ומתן מרחב ומקום לאחר לדבר.

תופעה נוספת ומעניינת בהקשר של מרחבי למידה מגוונים תרבותית הוא התכנסות לדבוקה. אלסוורת' גורס כי חשוב להכיר בהקשרים אלו את המושג 'קבוצות זיקה' (Ellsworth, 1989) (affinity groups). לטענתו, התכנסות לקבוצות זיקה נוצרת במקרים שבהם יחידים מקבוצת מיעוט חשים אי-נוחות וסבורים שאין להם היכולת והכוח לפעול לבד. תחושות אלו מיתרגמות לניסיון לאתר אחרים שדומים להם ולהתאגד איתם לקבוצה אחת. מהלך זה מתבסס על ההנחה כי בקבוצה יגדל כוחו היחסי של הפרט והוא יוכל להביע את עצמו ואת עמדתו כחלק ממערך קבוצתי.

במטרה להתמודד טוב יותר עם המורכבות שמאפיינת את הכיתות המגוונות תרבותית הוחלט בשנים האחרונות לחייב מורים ומורות להשתתף בסדנאות הכשרה מיוחדות, המכונות 'סדנאות לחינוך רב-תרבותי' (multi-cultural education). מטרתן העיקרית של הסדנאות היא להכשיר מורים להתמודדות עם סיטואציות תרבותיות מאתגרות. ואכן, מורים שהשתתפו בסדנאות דיווחו על פיתוח רגישות ומודעות למגוון התרבויות שבכיתה. עוד הם דיווחו כי בזכות הסדנאות הם הבינו טוב יותר סיטואציות שבעבר התקשו להבין (Cho & DeCastro, 2005). עם זאת, הם לא הצליחו להתגבר על החשש והחרדה מקונפליקט אתני בכיתה ומקונפליקט עם הורים של תלמידים מקבוצות מיעוט. שנתיים לאחר פרסום הממצאים הללו התברר כי אומנם תוכניות ההכשרה הרב-תרבותיות העלו את רמת הרגישות וההבנה בקרב מורים, אולם בפועל תכנים רבים נשארים מודחקים ויש אזורי שיח שהם עדיין בגדר טאבו (Asher, 2007). טיעון דומה הוצע זרובבל (Zerubavel, 2006) בהקשרים יום-יומיים בכלל ובהקשר של אלימות במשפחה בפרט. לטענתו, החשש להיתפס כ"חטטנים" גורם לאנשים שנחשפים לאלימות אצל אחרים לא להתערב ואף להכחיש את קיומו של האירוע האלים. לטענתה של אשר, "לעשות עבודה רב-תרבותית" (doing multicultural work) פירושו לאפשר למורים ולמורות להחליף את מצבי האיפוק והשתיקה בשיח פעיל ומאתגר, זאת משום שלתפיסתה כיתות לימוד מעורבות צריכות להיות זירה שמאפשרת לדבר על הכול, זירה המכשירה את המשתתפים שבה להתעמת עם העולם האמיתי, ואף לחוש בטוחים לעשות זאת.

ברי (Berry, 2016) גורס כי סביבה שגרים בה אנשים מתרבויות שונות אינה בהכרח סביבה רב-תרבותית. כדי שסביבה תוגדר רב-תרבותית היא צריכה לכלול שלושה רכיבים: נוכחותן של קבוצות תרבותיות שונות; ייצוג הולם של כל אחת מהתרבויות בכל התחומים; וקיומה של אידאולוגיה חברתית המקדמת את הרב-תרבותיות באותה סביבה אנושית. רכיבים אלה הם מעין הצהרה פוליטית-חברתית הנוגעת למבנה החברה ובאה לידי ביטוי בכל תחומי החיים ובתהליכי החקיקה למען זכויותיהם של אנשים מתרבויות שונות באותה חברה. ואכן, המאה העשרים ואחת מתאפיינת בעלייה ניכרת בגיוון האתני והתרבותי בחברה האנושית (Sasson & Tabory, 2007; Tabory, 2010), ולמוסדות חינוך יש תפקיד חשוב ומרכזי ביצירת פלטפורמה מחברתת (socialized), התורמת ליצירת אקלים סוציאלי המאפשר מנע הומניטארי בין קבוצות אתניות, דתיות ומגדריות מגוונות (העליון ועמיתים, 2018).

אלא שלמרות זאת אין עדיין אג'נדה חינוכית עולמית משותפת להתמודדות עם סוגיות של רב-תרבותיות (Thijs & Verkuyten, 2014). על פי סטרייהורן, "תרבות היא תיאור של דרך חיים מסוימת, אשר מבטאת משמעויות וערכים מסוימים וניכרת לא רק באופי הלמידה אלא גם בהיותה ממוסדת אל ההתנהגות היומיומית של הפרט" (Strayhorn, 2017, p. 27). לטענתו, "ניתוח של תרבות" פירושו פעולה של ביאור המשמעויות והערכים החבויים בבחירותיו ובדרך חייו של האחר, כלומר הבנת המשמעויות שמושאי התרבות האחרת מייחסים לחוויה היום-יומית שלהם, תוך הצלבת שאלות של מעמד, אתניות, מיקום חברתי ועוד. הוא גורס כי היכולת להנהיג כיתות מעורבות מצריכה מיומנויות אנתרופולוגיות, שכוללות דיאלוג פעיל ותמידי בין זהויות חברתיות (של המנחה/מרצה/מורה ושל התלמיד). המנחה בכיתות מעורבות חייב להיות ערני ורגיש לקולות שנשמעים בחדר וגם לקולות המאופקים והמושקעים, והוא חייב לתת מקום למשמעויות הברורות וגם למצבים של אי-בהירות (העליון ועמיתים, 2018). בעבודתו מקדיש סטרייהורן מקום נרחב לאי-הבנות חוצות תרבות (cross cultural misunderstandings). לטענתו במרחבים בין-תרבותיים נוכחים סוגים שונים של אי-בהירות. אחד מהם הוא

הפרשנויות שנותנים המרצים לשתיקה ולאיפוק של בני מיעוטים. במאמר זה בחרנו להתייחס לסוגיה זו כפי שאנו חווים ומפרשים אותה לעומת המשמעויות התרבותיות והחברתיות שנותנים בני המיעוט לתופעות של איפוק ושתיקה.

מערך המחקר

מחקר זה שם לו למטרה לבחון את המשמעויות והפרשנויות הניתנות לשתיקה ולאיפוק משתי נקודות מבט. נקודת המבט הראשונה יוצאת מתוך הגישה האוטואנתוגרפית. חזן ונוטוב (2013) מסבירות כי חוקרים אוטואנתוגרפים מבקשים לתאר ולנתח בשיטתיות את ניסיונם האישי (אוטו) בעניין תרבותי-חברתי כלשהו (אתנו) במסגרת החברתית שאליה הם משתייכים. במחקר אוטואנתוגרפי ניתן דגש על 'האני' של החוקר בהקשריו החברתיים והתרבותיים, כלומר הוא מתמקד בניסיונו של היחיד בכל נושא בחייו, המתבטא גם באינטראקציה עם אחרים בסביבתו החברתית תרבותית. אי לכך כשהחוקר מגלה את ניסיונו האישי-סובייקטיבי מתגלה גם הפן החברתי והתרבותי של התופעה (Ellis et al., 2011).

כחלק מיישום הגישה האוטואנתוגרפית במחקר הנוכחי התבססנו על חוויה אישית רפלקטיבית שלנו – שלושה מנחים בכיתות רב-תרבותיות הנתקלים לא אחת במצבי שתיקה ואיפוק של סטודנטים מקבוצות מיעוט. במהלך השיעורים צפינו בתלמידים השותקים בכיתת הלימוד וערכנו רישומים רפלקטיביים של הדברים. לאחר מכן השווינו בין הרפלקציות ותיקפנו אותן. השאלות שהנחנו אותנו היו מי הם השותקים והמאופקים? באילו מצבים הם בוחרים לשתוק או להתאפק? ומהם הנושאים המעוררים מצבים של שתיקה ואיפוק? הוספנו לכך גם עדויות משיחות עם מרצים ומרצות אחרים שמלמדים בכיתות רב-תרבותיות, מתצפיות שערכנו בשעת דיונים בכיתה, משיחות עם פעילים חברתיים ומשיחות בקבוצות ווטסאפ רב-תרבותיות שהקימה אחת החוקרות. כמו כן יצרנו קשר עם פעילים חברתיים מקבוצות מיעוט, כאלה שמעורים בחיי היום-יום של אוכלוסיות המיעוט ומיטיבים להכיר מיקרו-פוליטיקות של שתיקה ואיפוק. ההנחה היתה כי פעילים חברתיים מקבוצות מיעוט עשויים לשפוך אור על התופעה ולחדד את התובנות שלנו שעלו משדה המחקר. הצורך ליצור קבוצה מקוונת רב-תרבותית עלה מצורך מקביל ללמוד אם שתיקות ואיפוק מתקיימים רק במרחב פרונטאלי או גם במרחבים מקוונים.

לצד העבודה האוטואנתוגרפית העברנו במחקר 20 שאלונים פתוחים שכללו שאלות על למידה במרחב רב-תרבותי ועל שתיקה ואיפוק (למשל: מתי אתה בוחר לשתוק? האם יש דברים שהיית אומר אם המרחב החברתי היה שונה? אילו נושאים מקשים עליך את הדיבור?). כמו כן ערכנו עשרה ראיונות עם סטודנטים וסטודנטיות מקבוצות מיעוט אשר בלטו בשתיקתם לאורך הסמסטר. החוקרת שראיינה את הסטודנטים ביקשה מהם לתאר מצבים מדויקים שבהם רצו לדבר והחליטו לשתוק. הם התבקשו להסביר מדוע החליטו לשתוק וכיצד הם פירשו לעצמם שתיקה זו. ביררנו עימם באיזה אופן היה אפשר לעודד אותם לדבר, מה לדעתם נדרש כדי שיוכלו להשתתף בשיח הכיתתי ומהי תחושתם לנוכח בחירתם לשתוק. השאלונים והראיונות נועדו להציג את נקודת המבט והפרשנות שנותנים סטודנטים וסטודנטיות מקבוצות מיעוט למצבי שתיקה ואיפוק במרחבים מגוונים תרבותיים.

מטרת המחקר הייתה לחשוף את מקורותיהם של השתיקה והאיפוק ולהבין במה הם נבדלים זה מזה. כמו כן ביקשנו להבין מהם הכלים שיאפשרו לשותקים לבטא את קולם במרחבי הלמידה המגוונים תרבותית. הנחנו

כי עבודה שכזו עשויה לתרום לשיח ההוראה הרב-תרבותית וגם להוות נדבך חשוב לעבודת שטח שניתן לעשות עם סטודנטים הנמנעים מלקיחת חלק דובר במרחב הכיתתי, אולם במובן רחב ורפלקטיבי יותר. הגישה האוטואתנוגרפית נתפסה בעינינו כמתאימה למטרותיו של המחקר הנוכחי משום שהחוויה האישית שלנו כמרצים לגבי התלמידים "הנוכחים נעדרים" בכיתת הלימוד שבה ועלתה בדיונים שערכנו בינינו ובמפגשי סגל. הבנו כי שתיקה ואיפוק הם אלמנטים מרכזיים במרחבי למידה מגוונים תרבותית, והניסיון שהצטבר בדינו הוכיח שוב ושוב כי התופעה קיימת בכל כיתה רב-תרבותית. מכאן הסקנו כי יש לבחון אותה לעומק. ואכן גם הגישה האוטואתנוגרפית היא גישה מכוונת עצמי המאפשרת לנתח התנהגות יום-יומית החוזרת על עצמה. התנהגות זו נבחנה כחלק מחוויה סובייקטיבית שלנו החוקרים (כולנו בעלי זהות יהודית ואיננו משתייכים לקבוצת המיעוט בחברה הישראלית), אך מטרתה להסיק מסקנות על אודות חוויה תרבותית רחבה יותר. גישה זו היא ענף במחקר איכותני הניזון מרעיונות האתנוגרפיה והאוטוביוגרפיה (בקשי-ברוש, 2013; Ellis et al., 2011). עם זאת, ברוב המחקרים שנערכו עד כה "מספר הסיפור" היה לרוב בן קבוצת המיעוט שסיפר לעולם את סיפורו ובמסגרת זו חשף את המשמעויות התרבותיות הטמונות ב"אחרות" שלו. בניגוד לכך, מחקר זה חושף את החוויות ואת דרכי ההתמודדות שלנו, ובכך הוא מיישם מבט נרטיבי סיפורי לחויית השתיקה והאיפוק. ואכן, אוטואתנוגרפיה על פי בוכנר ואליס (Bochner & Ellis, 2006) היא ניסיון "לספר סיפור" ולצקת לתוכו משמעות על מנת לחולל תמורה שתאפשר הכלה של האחר. באוטואתנוגרפיה מעין זו המחבר הוא לדבריהם מספר הסיפור: "An autoethnographer is first and foremost a communicator and a storyteller" (עמ' 111).

לטענתם של בוכנר ואליס, אוטואתנוגרפיה מתעדת את ההתמודדות האנושית עם שאלות יום-יומיות של משמעות, בחירות ומאבקים: "autoethnography 'depicts people struggling to overcome adversity' and shows 'people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their ethical struggles'" (עמ' 111). מהגדרה זו נובע, טוענים החוקרים, כי אוטואתנוגרפיה היא פרקטיקה אתית (practice) המכוונת להכלה של האחר. זאת משום שהבנת הסיטואציה והבנת המשמעות המקופלת בבחירות ובאינטראקציה יום-יומית מאפשרת לאחר להרגיש טוב עם ההתנסות שלו. בדומה לכך, גם בקשי-ברוש (2013) טוענת כי אוטואתנוגרפיה מתממשת במסגרת פעולה חברתית, במרחב שבין המנחה לסטודנטים. במרחב זה נוצר ידע ייחודי, אשר נובע מתנאים אמיתיים וכוחו ניכר בכך שהוא מסייע לקיים פעולה חברתית מיטבית. כחלק מתהליך הבניית הידע נוצרת בהדרגה אינטראקציה בין מרצה לסטודנטים, תוך ביסוס יחסי אמון, קשב פעיל ושיחות. גולדשמידט (Goldschmidt, 1970) הגדיר את הגישה האוטואתנוגרפית בראשיתה כפרשנות סובייקטיבית שנותנים בני תרבות מסוימת לעצמם ולתרבותם. גישה זו הרחיבה את הרעיון האתנומטודולוגי שלפיו על מנת לנסח תאוריה חדשה יש להתחקות על פעולות חברתיות ותרבותיות יום-יומיות שחוזרות על עצמן שוב ושוב. חזרתיות זו כמוה כמציאות שיש להבינה בהקשרה החברתי תרבותי הרחב.

אתנומטודולוגיה מתמקדת יותר בהבנת המנגנונים המבנים את התופעה ופחות בפירוק החוויה של הסובייקט (בקשי-ברוש, 2013). היא בוחנת את החוויה היום-יומית החוזרת על עצמה ומנסה לנתח את הכוח המפעיל אותה. בדומה לעבודתה של צאלח (2016), הבוחרת רגעים אישיים של חויית אחרות מזרחית, החושפים לטענתה היבטים מורכבים של המיקום הכפול של מזרחיות ואקדמיות, בחרנו גם אנו להציג רגעים של אחרות שהתהוו בקונטקסט כיתתי רב-תרבותי ומשקפים את התופעה שבמוקד מחקר זה. במהלך השנים הרבות שאנו מלמדים ובאין-ספור שיחות עם מרצים אחרים המלמדים בכיתות רב-תרבותיות, בלטה חוייתנו לנוכח

השתיקה של הסטודנטים והסטודנטיות מקבוצות המיעוט. נוכחותה העוצמתית של חוויה זו עוררה אצלנו את השאלה מהו מקורה של שתיקה זו, ובעקבותיה עלו שאלות נוספות: מי הם האחראים לשתיקה? מהן המוטיבציות העומדות בבסיסה של השתיקה? ומהי האחריות האתית-מקצועית שלנו בהיתקלנו בשתיקה? במסגרת חקר תופעת השתיקה של בני מיעוטים בכיתות מעורבות הבחנו כי למרות שכיחותה הרבה, מורים רבים לא יודעים איך להתמודד עימה. התכנסות הסטודנטים ל"דבוקה שתוקה" מתקבלת לא אחת כ"עובדה חברתית" ונתקלת באוזלת יד מצידנו. השתיקה בולטת במיוחד בגלל הניגוד שבינה ובין החיוניות והתכונה שאוחזת בסטודנטים ובסטודנטיות מחוץ למרחב הכיתתי. הכתיבה האוטואתנוגרפית, כפי שנציגה במאמר זה, יצרה תהליכים של רפלקציה ורזוננס בקרבנו. המפגש של שדה ותאוריה הוליד תובנות ייחודיות, השופכות אור חדש על מנעד השתיקה וגווניה. במשך שלוש שנים ניסינו להתחקות במסגרת עבודתנו על מקורותיה והיבטיה השונים של שתיקה זו. ניסיוננו והדיון בחוויות השתיקה מפגיש בין ה"אני" שלנו - ה"אוטו", ובין החברה - ה"אתנו". התנסות זו של "האני החברתי" היא בעצם מפגש בין תרבויות (בקשי-ברוש, 2013) - בין העולם החברתי-תרבותי של היחיד, מרצה האחראי ללמידה ולהתפתחות של הסטודנט בכיתה ומחוצה לה, ובין העולם החברתי-תרבותי של הקבוצה החברתית-תרבותית שאנו פוגשים בקמפוס. מנקודת מבט חברתית-פרשנית העיסוק בחוויה הכיתתית הבין-תרבותית מזמן גילוי מחדש של הערכים המנחים את הנורמות האישיות, המקצועיות והחברתיות שלנו, חושף את ההנחות, ההטיות והציפיות ומהווה הזדמנות ללמידה, להתפתחות ולשינוי אישי וחברתי. המקרים שבחרנו להציג להלן לקוחים מאירועים שהגדרנו כאירועים מכוננים במרחב הלימודי. אירועים אלה השפיעו עלינו ביותר, ולכן בחרנו להציגם בפרק הממצאים. לצד האירועים המתועדים הללו משובצים גם ממצאים שעלו מהשאלונים, התצפיות והראיונות.

תיאורי מקרה

את תופעות השתיקה והאיפוק אנו מבקשים להציג באמצעות ארבעה תיאורי מקרה מבין שלל אירועים שנתקלנו בהם בשנות ההוראה בקמפוסים מעורבים וכיתות מגוונות. תיאורי המקרה מייצגים לפחות ארבעה דפוסים של מוטיבציה לשתיקה ולאיפוק:

(א) שתיקה חברתית שמקורה **בחוסר תחושת שייכות לקולקטיב הלומד** שמתגבש לאורך שנות הלימוד יחד. שתיקה זו מתאפיינת בתודעת מיעוט חברתי תרבותי שאינו מצליח לחדור לקבוצת הרוב. שתיקה מהסוג הזה מכונה איפוק.

(ב) המוטיבציה השנייה של השתיקה צומחת **מהיבט טכני-פרקטי של חוסר ביטחון בשפה העברית** השלטת בדיון הכיתתי. זו שתיקה הנובעת מחשש מפני בחירות לשון מוטעות. גם שתיקה מהסוג הזה מכונה איפוק.

(ג) שתיקה שהמוטיבציה שלה צומחת **מתוך הקונפליקט הלאומי** ומתאפיינת בשתי רמות התנגדות. הרמה הראשונה היא שתיקה שמבטאת התנגדות לשיתוף פעולה עם הסמכות הנתפסת כמדכאת (פרקטיקה אחרת של התנגדות זו באמצעות שפה היא על ידי שימוש בשפה האנגלית). הרמה השנייה מקורה בחשש להצטייר בעיני האחרים כאויב וכי הדברים שנאמרים בכיתה יפורשו כאמירות של נקמה. היעדר קומוניקציה מהסוג הזה מכונה בספרות איפוק.

(ד) **שתיקה כביטוי לכבוד** ולנאמנות לקוד התרבותי במרחב האקדמי בקרב קבוצת המיעוט. שתיקה מהסוג הזה מכונה שתיקה.

מקרה ראשון: איפוק הנובע מחוסר תחושת שייכות לקולקטיב הלומד

המקרה הראשון מתאר אירוע של הפרת שתיקה ממושכת, המעידה על שתיקה ארוכת שנים שמקורה בתחושת חוסר שייכות. ככזו, בספרות המחקר היא מתוארת כתופעה של איפוק. המקרה אירע בשיעור החמישי של קורס שעסק בחינוך לרב-תרבותיות. בקבוצה למדו שבעים סטודנטים שהשתייכו כולם לאותו מסלול ולמדו יחדיו כבר שלוש שנים. השיעור נפתח בשירה של לואיז איוב 'קרב מבטים', שהוא שיר בסגנון פואטרי סלאם – שירה ביקורתית וסטירית המדוקלמת בפני קהל. השיר מביע רגשות וחוויות עמוקות של זהויות בקונפליקט וחוויה של הדרה כפולה. השיר נבחר משום שזהותה של המחברת אינה ברורה עד סופו של השיר. המטרה הייתה לשקף לסטודנטים חוויה של הדרה וגזענות ולאפשר להם להתחבר לנושא באמצעות עקיפה של הטיות אישיות והזדהות מתוך זהויות פרטיות שלהם. כאשר התבררה לסטודנטים זהותה המעורבת של המשוררת הכיתה הפכה כמרקחה. רגשות של כעס, זעם וכאב עלו בקרב הסטודנטים היהודים. הסטודנטים כעסו בעיקר בגלל הדיסוננס שנוצר בין הזדהותם עם תוכן הטקסט המדובר, המשאיר את השומע ללא כל ידיעה לגבי זהותה של המחברת, לבין הזהות החצויה של לואיז איוב, שנחשפה בסופו. כמרצה קיבלתי את הרושם שאין באפשרותי לשמור על גבולות השיעור, ונאלצתי לוותר על מערך השיעור המתוכנן, שעסק בגזענות כתופעה כלל-עולמית ולא ביחסי גזענות בין יהודים וערבים בישראל. הכיתה בשלב זה התפצלה לשניים – לסטודנטים היהודים מצד אחד ולסטודנטים ערבים מן הצד האחר. באופן פרדוקסלי הסטודנטיות הערביות בכיתה נשארו דוממות. שתיקתן הטרידה לא רק אותי, אלא גם כמה סטודנטיות ממוצא אתיופי הוטרדו מכך. אחת מהן התרוממה מכיסאה וזעקה בכאב לעבר הסטודנטיות הערביות בכיתה: "למה אתן שותקות? למה אתן נותנות למישהו אחר לדבר בשמכן? למה אתן לא מבטאות את הרגשתכן?". זעקתה עוררה את הסטודנטיות הערביות לתגובה, ולראשונה במהלך התואר הן העזו לבטא בקול רם את תחושותיהן. הן תיארו חוויה של הדרה חברתית ואינטלקטואלית ואת הניסיונות החוזרים ונשנים שלהן להתחבר ללא הצלחה עם חברי הכיתה. הן התלוננו על קיומן של קבוצות זיקה גם בהפסקות, שבמהלכן הסטודנטיות ממוצא אתיופי מתגודדות יחד, קבוצות סטודנטים בעלי אורח חיים מסורתי יהודי מתגודדות יחד וקבוצות של ערביות מתגודדות יחד, וסיימו באמירה שכל מה שהן רוצות הוא לסיים את התואר וללכת. במילים אחרות, היה להן חשוב להצהיר כי הן לא משלות את עצמן שהתחברות בין-אישית אפשרית, וכי שתיקתן כרגע, שלא כמו בעבר, היא שתיקה מכוונת, ממוענת ובעלת משמעות מבחינתן. ביטויים של חוסר תחושת שייכות חברתית הופיעו גם בריאיון עם ג' (20), סטודנטית לתואר ראשון בהוראה במכללה במרכז הארץ:

"קודם כול אני אישה, מוסלמית עם חיג'אב, חיה במדינת ישראל, אז אני המיעוט שבמיעוט. אני מרגישה חלשה, לא במשמעות של אדם חלש, אלא בן אדם שונה ולא מקובל, כזה שדעותיו לא נחשבות, אין ערך למה שאני אומרת... והדבר שהכי מפריע לי זה שנועצים בך מבטים, כאילו אתה בנאדם טיפש או איזה חזר שובא לו מהחלל".

המקרה של ג' מדגים את החוויה שכל עיקרה הוא איפוק שנובע משונות חברתית ביחס לקבוצת הרוב. עד מהרה היא מלמדת אותנו כי איפוק יכול בתורו להתחלף בשתיקה רועמת. בהמשך הריאיון תיארה ג' את אותה תופעה שבה האיפוק מקבל צורות ואופנים חדשים:

"אני כבר לא חוששת להשתתף, אלא מוותרת להשתתף. עצם העובדה שלא שומעים מה אתה אומר אבל עושים את עצמם מעוניינים לשמוע. אני בטוחה שהם חושבים שההשתתפות שלי בקבוצה היא מיותרת ולא מוסיפה שום דבר. אז אני מעדיפה להשאיר את המחשבות שלי לעצמי זה מתסכל אבל זה מה שמיעוט חייב לעבור".

בדומה ל"שתיקה הנובעת מחוסר שיתוף פעולה" (Bloom, 2009) (uncooperative silence), בחירתה של ג' שלא לדבר ("מוותרת להשתתף"), מעידה כי גם לאיפוק אפשר ליחס מגוון של משמעויות. האיפוק של הסטודנטית ראשיתו בהדרה, אך הוא מסתיים במה שמכונה בספרות "הסובייקט שצורך את עצמו כאובייקט", שכן בסוף התהליך היא בוחרת להשתתף את עצמה. טיעון שונה המלמד כיצד איפוק עשוי להפוך לשתיקה מופיע בריאיון שערכנו עם אחת הסטודנטיות שנכחו בדיון, וכך היא טענה: "אני יכולה להתבטא, אף אחד לא מונע ולא יכול גם למנוע ממני להתבטאות אבל אני מחליטה שלא ברוב הפעמים".

המשתתפת מגדירה את שתיקתה כאקט מודע ובוחר. הנשים השותקות לוקחות שליטה וחזקה על שתיקתן. בכך הן מבטאות הצהרה מודעת שהתקבלה לאחר חוויה רפלקטיבית ודיבור עצמי. כנזכר לעיל, יוניאמה (Yoneyama, 1999) טוען כי השתיקה היא צד פעיל ואחר של הדיבור, וככזו היא מייצגת רובד של דיבור עצמי אינטר-פרסונלי. לעומת זאת, איפוק מתאפיין בעיקר בכניעה, בחוסר יכולת לבטא מיומנות חברתית. נראה אפוא כי המקרה של "קריסת הקומוניקציה" של הסטודנטית השנייה שהוזכרה מאפיין יותר את הגדרתה של השתיקה, ואילו המקרה הראשון שהוצג מבטא איפוק. גם המקרה הבא שיוצג מתאים להגדרת האיפוק.

מקרה שני: חוסר ביטחון בהבעה בשפה העברית – ביטוי לאיפוק

ההתארגנות האנושית בכיתות מעורבות מגדירה מייד בכניסה לכיתה את הזיקה התרבותית של התלמידים. זו באה לידי ביטוי בשיבתם המשותפת והנפרדת בדבוקה של בני קבוצות אתניות. יתרה מכך, סטודנטים מקבוצות מיעוט יושבים בדרך כלל בקצה הכיתה, רחוק מהמרצה ומחברים אחרים לכיתה. הנטייה להתבדלות באה לידי ביטוי גם בקיומו של שיח שקט בין חברי הדבוקה לבין עצמם. יתר חברי הכיתה, וכך גם המרצים, חשים לא פעם כי השיח המתקיים בשולי הכיתה הוא שיח פרטי שזר לא יבין אותו. זהו שיח מבודד שקשה לחדור אליו לא רק מפאת היותו אינטימי ופרטי, אלא גם משום שהוא מתנהל בשפה אחרת. נקיטת עמדה מעין זו על ידי קבוצת המיעוט הפוכה לשתיקה המופגנת במרחב הכיתתי. לעיתים ההתכנסות של הקבוצה והשיח שהיא מנהלת מפריעים להתנהלות השיעור. לא פעם ניתן לשמוע תלונות מצד הסטודנטיות היהודיות כי השיח הפרטי של הסטודנטיות הערביות מקשה עליהן להקשיב לשיעור, מסיח את דעתן ומפריע להן ללמוד. תלונות אלו מהדהדות כמובן גם את המתח הנובע מההפרדה הפיזית והשפתית בין שתי הקבוצות, ואין הן מייחדות רק קבוצה אחת; ההאשמות והתלונות הן הדדיות, מה שמגביר את הדיכוטומיה בין הקבוצות.

באחד המפגשים בחרנו במכוון לפתוח סוגיה זו לדיון כיתתי. האמירה של הסטודנטיות היהודיות הייתה מפורשת: השתיקה וההתכנסות של הסטודנטיות הערביות גורמת לנו לחוש מודרות וגורמות לנו להרגיש שהן לא רוצות שנתקרב אליהן. הסטודנטיות הערביות השיבו כי הן נמנעות מהשתתפות פעילה בכיתה בגלל חששן שלא יצליחו לבטא היטב את מחשבותיהן בעברית או שישגו בדיבור. כך למשל טענה אחת הסטודנטיות (א'), 24, ממכללה בשרון: "תארי לך שהייתי מנסה להגיד לך צרצר בעברית, את יודעת איך אומרים צרצר בערבית? צרצר זה סרסור בערבית, זו ממש לא הפרשנות של המילה בעברית". טיעון זה מסביר גם את הנטייה שלהן להתאחד בקבוצות זיקה (affinity groups) – קבוצה שבה הן חשות בטוחות להביע את עצמן במסגרת מרחב שפתי בטוח. כפי שטענה אחת הסטודנטיות: "ברור שאני אחלוק מידע מסוים רק עם חברותי הקרובות. כי רק עליהן אני סומכת ורק הן אומרות לי מה נכון להגיד ומה לא".

בריאיון שערכנו עם ל' (19), סטודנטית ללימודי הנדסה באוניברסיטה במרכז הארץ, היא טענה:

"אין מה לעשות, השפה הזרה משפיעה על ההשתייכות. לפעמים אני רואה בהתנהגות עם אנשים שהם שמחים שאנחנו לומדים ועובדים לא בשפת אם שלנו. זה דבר מגניב בעיניהם. אבל לפעמים מילה שאני אניד לא נכון תתקבל באופן אירוני וזה מפחית מהביטחון העצמי שלי וזה קשה להיות חדש בשפה".

התיאורים הללו, בניגוד למקרה הראשון שהוצג, מצביעים על מצב שתואם את הגדרת האיפוק. טומלינסון (Tomlinson, 2000) וטווי (Tsui, 1996) טוענים כי איפוק הוא חוסר יוזמה הנובע מתפיסה כי לתלמידים אין זכות לנהל משא ומתן על משמעויות והגדרות. האיפוק אינו מתאפיין במכוונות כלפי שיפור ושכלול מיומנויות, אלא הוא דווקא ביטוי לפגם, לחוסר מסוגלות קומוניקטיבית של הפרט (learner's inadequate ability in self-expression), הנובע פעמים רבות מחוסר היכולת להתבטא היטב בשפה שהיא לא שפת האם. אי לכך מאפיין זה קושר קבוצות מוחלשות עם תופעת האיפוק (Corson, 2001). האיפוק הוא הביטוי להכפפה לבעלי הכוח, אלו ששפתם היא השולטת במרחב הכיתתי. משום כך נלוות לו תמיד תחושות של אי-נוחות, מבוכה ולעיתים גם כעס.

מקרה שלישי: פוליטיקה לאומיות והחשש להצטייר כאויב – איפוק

מקרה זה התרחש בשיעור שהתנהל באופן דינמי לפי הגישות של דינמיקה קבוצתית. במפגש השתתפו סטודנטיות יהודיות, ערביות ודרוזיות, דתיות וחילוניות. בשיעור ערכנו סימולציה של שוק חליפין, והסטודנטיות נתבקשו להציג חפץ כלשהו שהן מוכנות למסור למשתתפת אחרת, בלי שהן מדווחות על משמעות החפץ עבורן. כך היה – הסטודנטיות החליפו חפצים זו עם זו, ובסיום הסבירו על משמעות החפץ. כך קרה שסטודנטית דרוזית בחרה לקחת מסטודנטית ערבייה תמונה, אשר התברר אחר כך שהיא תמונה של אישה פלסטינית פמיניסטית. כששמעה זאת הסטודנטית הדרוזית היא זרקת את התמונה למרכז הכיתה ואמרה בקול רם: "אני לא רוצה לקחת את התמונה הזו". הסטודנטית הערבייה שתקה. ההתנגדות המוצהרת והחד-משמעית של הסטודנטית הדרוזית נבעה מהזהות הפלסטינית של "האישה בתמונה". השתיקה כמו הדהדה והשתיקה גם אותי כמרצה. נאלמתי דום. גם המשתתפות בשיעור שתקו למשך דקה ארוכה. ואז החלו "להיזרק" לחלל הכיתה אמירות מנרמלות: "האישה בתמונה דומה לאישה בטקס של חנינה יהודית" או "האישה בתמונה היא יותר צללית

מתמונה ברורה", "היא מזכירה אישה עם כיסוי ראש גבוה". אפשר להגדיר אמירות אלו כניסיון לתהליך של 'נורמליזציה', ניסיון לווסת רגשות אשר עלו מתוך הסיטואציה הטעונה בכיתה. אף אחת בכיתה לא אזרה אומץ לדון במשמעות האמיתית על אודות האישה הפלסטינית.

הדיון על רב-תרבותיות בישראל אינו יכול להתעלם גם מהקונפליקט הלאומי פוליטי, וודאי כשאנו עדים לשתיקה של מיעוט ערבי בכיתות. שתיקתם נובעת לעיתים מפחד להציף את המתחים ואת המטען הרגשי הנלווה לנוכחות במרחב משותף. הפחד המשותק הזה מתחזק כאשר המתיחות בחוץ עולה. מקרה מעין זה מתואר בתרחיש שלהלן.

המקרה המתואר התרחש באחד מימי השבוע הראשון של חודש הרמדאן, בתקופה של מתיחות גבוהה בשל פיגועים והתראות על פיגועים. בין השאר הדגישה התקשורת כי ימי הרמדאן הם זרז להוצאה לפועל של פיגועים. המתיחות הורגשה גם בכיתה – כיתה שלמדו בה יחדיו סטודנטים ערבים (חלקם צמו) וסטודנטים חרדלניים (חרדים לאומיים) שמקום מגוריהם בשומרון. החום וימי הלימוד המרתוניים – ימים של סוף סמסטר – תרמו גם הם לאווירה המתוחה. מספרם של הסטודנטים הערבים היה מועט יחסית. הם ישבו יחדיו בפינת הכיתה ומיעטו לשוחח, אם בכלל, עם שאר חברי הכיתה. גם בהפסקות הם הקפידו לפרוש לחלק המדשאה המרוחק ממבנה הלימוד. הדינמיקה בין הסטודנטים, החיונית כל כך לתהליך ההוראה האינטנסיבי של מקצוע מורכב ולוגי (קורס תכנות), נפגעה לחלוטין. להפתעתי, דווקא באותו יום התחיל להתפתח באקראי בהפסקה דיון על האסלאם ומהותו ועל הסיבה שבגללה המוסלמים צמים. אך למרות הדיון שהתפתח, שהיה אמיתי וכן, הרגשתי כי רב הנסתר והמושתק על הגלוי והמדובר. אני יודע אם התשישות של הצמים או העייפות של הלומדים תרמו להתפתחות התקשורת בין שתי הקבוצות. בשיעור שלאחר מכן קרו שני דברים: הסטודנטים היהודים לא הכניסו לכיתה אוכל ושתיה – כאות כבוד לסטודנטים המוסלמים, והסטודנטים הערבים החלו יותר ויותר לשאת פעולה בפעילויות השונות בכיתה. בתום הצום, לאחר חזרתם של הסטודנטים הערבים משלושת ימי החג, הם הביאו לכיתה ממתקים ומאכלים מסורתיים. אחד מהם אמר כי כך הוא "שובר את הצום" של שאר הסטודנטים בכיתה. עבורי סימלה שבירת הצום גם את שבירת השתיקה.

מעניין לציין כי יצירת המגע בין הקבוצות באמצעות דיאלוג וכיבוד יצרה את מה שמכונה בספרות המקצועית שיתוף, ובלועזית "קומפניון" (בתרגום מאיטלקית, עם הלחם). מצב של יצירת מגע מצליח לשבור גם מחסומים של שתיקה וייחוסים.

העניין הלאומי עלה בכל הראיונות שערכנו עם סטודנטים וסטודנטיות מקבוצות מיעוט. כך למשל טענה מ' (22), סטודנטית ללימודי בריאות וסיעוד ממכללה במרכז הארץ:

"כשאני בכיתה הכי מדאיג אותי זה המחשבות שלהם עליי. המבטים שלהם יכולים לשרוף אותי. אני כבר יודעת שאני בתוך קבוצה שיש לה סטיגמה עליי, אני חוששת להשתתף מרוב מחשבות שהם יראו בי אויב, ולא יבינו אותי בכלל. אני שותקת רק מלחשוב על מה יגידו, מה יחשבו, מפחיד אותי לעמוד בכל הציפיות עליי".

תגובות דומות נשמעו מפיהן של ס' (20) ופ' (21): "כן, תמיד רציתי להביע את עצמי, אבל יש משהו שדחק אותי ומנע אותי להגיב ולהביע את דעתי, פחדתי שישלילו [שישאלו] אותי או שיחשבו שאני גזענית או שבאה להתנקם"; "אז ככה, נכנסתי בתקופה שהיא לא קלה בכלל, תקופה של מלחמה אפשר להגיד פחדתי מאוד שישמנו אותי כאויב שלהם".

לעיתים החשש המודע מגיע כבר מהבית, ממשפחה שאינה תומכת מראש בהחלטה ללמוד במוסד יהודי, כפי שעולה מדבריה של א' (23):

"מרגע שהחלטתי ללמוד חינוך חקרתי הרבה מכללות. בסופו של דבר החלטתי ללמוד ב[מציינת את שם המקום]. חלק מבני המשפחה שלי התנגדו ולא הסכימו שאלמד ב[מציינת את שם המקום] – מכללה בה הרוב המכריע של הסטודנטים הם יהודים כשברקע המלחמה ואיתה דעות קדומות ואפילו גילויים של גזענות. אבל אני התעקשתי ללמוד במכללה הזו. ביום הראשון התרגשתי מאוד. זה היה בזמן המלחמה נגד עזה והמשפחה שלי אסרה עליי ללכת למכללה. הם פחדו עליי. לא ויתרתי. לא נתתי לעצמי לוותר על היום הראשון במכללה. הלכתי וראיתי את היחס הנעים של אנשי המכללה: עובדים וסטודנטים. הם התייחסו אליי בכבוד ולא בגזענות. כבר אז תמיד הבנתי איזה מזל יש לי שבחרתי ללמוד כאן".

המודעות לאפשרות כי המרחב הלומד עלול להיות מרחב מפלה לרעה או גזעני היא חלק מהניסיון והידע שיש לקבוצות מיעוט בעת קיום מפגשים חברתיים במרחב רב-תרבותי. ידיעה מוקדמת זו מלווה אותם גם לכיתות הלימוד, ובהיעדר התייחסות רגישה תרבותית היא עשויה לשכלל את מעמדם השותק בכיתה.

סידורקין (Sidorkin, 1999) טוען כי למידה היא מרחב שבתוכו משוגרות מילים שעטופות במשמעויות דתיות ופוליטיות, ועל כן סביבה כזו צריכה לעבוד בראש ובראשונה על היחסים בין חבריה. בטיעונו זה הוא מצטרף לגישה העכשווית הגורסת כי במרחבי למידה רב-תרבותיים חובה ליצור "אווירה לימודית אנטי-גזענית", מרחב מאפשר המונחה בעיקר על ידי המרצה המנהל את הדיון. מהתיאורים שהוצגו לעיל עולה כי שתיקה שנובעת מהיבט לאומי פוליטי תואמת את הגדרת האיפוק. קבוצות מוחלשות מתאפקות כחלק מניסיון למנוע עימות בין ערכים אישיים זהותיים סובייקטיביים לבין הערכים של הקבוצה הדומיננטית והשלטת בחברה (Corson, 2001).

מקרה רביעי: שתיקה כביטוי לכבוד

עבודתה של החוקרת לואיז הלמס (Helms, 2015) מתמקדת בתרבות המוסלמית בקנדה ובסוגיית הכבוד והאשמה המארגנת את חיי החברה בקהילה המוסלמית הקנדית. לטענתה, בחברה רב-תרבותית, כמו החברה הקנדית, יש חשיבות רבה להבנת קוד הכבוד הנהוג בתרבות המוסלמית. קוד זה הוא בעל חשיבות ניכרת בעבודה חברתית, טיפולית וסוציאלית. ההבנה תגיע ברובה באמצעות לימוד המשמעות המיוחדת לכבוד האיש, המשפחה והגבריות בחברה המוסלמית. לטענתה, תרבויות קולקטיביסטיות שבהן המשמעות הניתנת לעצמי נעשית בעיקר באמצעות שיוכו לקולקטיב, הן תרבויות שכמעט תמיד מדגישות ערכים של כבוד ובושה.

מושגים כגון מוניטין ומכובדות מוטלים על כתפיו של הפרט, והם מיצג זהותי העומד בזיקה לשיוכו המשפחתי והתרבותי, כלומר הכבוד של הפרט הוא גם הכבוד של המשפחה והקבוצה הרחבה שאליה הוא משתייך. הכבוד במובן זה אינו רק מושג פסיבי - כבוד המיוחס לפרט וניתן לו על ידי אחרים, אלא הוא טעון גם במשמעות אקטיבית - הכבוד שהפרט נותן לזולתו. בין הכבוד האקטיבי לכבוד הפסיבי שוררים יחסי הדדיות, שכן אדם מכובד הוא גם זה המכבד את הבריות. על פי גישתה של הלמס (Helms, 2015), אנו מבקשים לטעון כי כבוד בתרבות המוסלמית מעצב גם את החוויה בסביבות למידה מגוונות תרבותית. בראיונות שערכנו עם סטודנטים וסטודנטיות חזרה המילה כבוד פעמים רבות:

"אני ארגיש שייכת רק כשיתנו כבוד לתרבות שלי, לצרכים שלי, כבוד לחגים שלי כמיעוט, כבוד לדת שלי, כבוד לשפה, כבוד ללבוש שלי. תנו לי את המרחב שאני זקוקה לו ואת הכבוד". (9', 23)

"פעם בסוף התרגול ביקשתי מהמרצה להסביר לי משהו, והיא התעלמה ממני והקשיבה לקבוצת סטודנטים אחרים שניגשו אליה והם היו בתור אחריי, והיו מהמגזר היהודי. הרגשתי איך היא לא נתנה כבוד לבקשה שלי... הרגשתי שאני כל כך רחוקה". (ל', 19)

הערך של הכבוד מחלחל לאינטראקציות אחרות באקדמיה, ובעיקר מתבטא בהתייחסות לסמכות. כך למשל, סטודנט ערבי יפנה למרצה (בכתב או בעל פה) כמעט תמיד בציון התואר האקדמי שלו (ד"ר, פרופ'). גם השתיקה קשורה לא אחת לכבוד שרוחש הסטודנט הערבי למרצה, שכן השפה הערבית והביטויים השגורים בה קושרים שתיקה וכבוד זה עם זה. בראיון שערכנו עם סטודנט פעיל חברתי וסטודנט ללימודי תואר שני (מ'), (45) הוא טען בפנינו:

"הרבה ביטויים קיימים בשפה הערבית לשתיקה, והם מקושרים גם לכבוד. למשל אצלנו אומרים שסטודנט שותק כי הוא יכבד קודם כול את מי שמעליו, וזה יהיה גם חלק מהכבוד העצמי שלו. אני שותק כי אני מכבד את עצמי, לא מדבר סתם. אני שותק כשמישהו מבוגר או בכיר ממני מדבר. יש גם הרבה משפטים אצלנו, "השתיקה חכמה וקצת מהאנשים עושים זאת"; "לפעמים צריך הרבה שתיקה לרחוץ את האבק של המילים"; "השתיקה תרופה, למדתי לקחת תרופה זאת בכל עת".

כלומר, שתיקה היא לא רק הימנעות, אלא ציות לקוד תרבותי שעיקרו כבוד לדברי המרצה, כבוד לחברי הכתה ואף כבוד עצמי של הסטודנט לו עצמו. כך למשל ענתה אחת הסטודנטיות (23) לשאלתי מדוע היא שותקת בכיתה: "אני תמיד שמרתי את הדעות שלי לעצמי, את ההערות שלי לעצמי, פחדתי לפגוע במישהו או שמילה לא תהיה במקום".

לסיכום, שתיקה כנובעת מסוגיות של כבוד תואמת את ההגדרה של שתיקה כאקט אקטיבי המשכלל שיוך ולמידה (בניגוד לאיפוק). לשותק בהקשר של כבוד פירושו לרצות ולהתאים, לרצות ולהשתייך באמצעות שמירה על הסדר התרבותי-חברתי בכיתת הלימוד ועל ההיררכיה המגולמלת במרחב זה. שתיקה כאקט של כבוד פירושה

לקחת חלק ולאמץ את התפקיד הסוציולוגי של תלמיד, בהתאם לקוד התרבותי של קבוצת המוצא הגורס כי חלק מכבוד הוא השתיקה בפני הסמכות. זה איננו בהכרח אקט של ביטול עצמי, אלא דווקא ניסיון להשתלב במסגרת הקיימת בהתאם לקוד התרבותי הפנימי. התנהגות זו דומה להתנהגותם של הסטודנטים הקוריאנים שתוארה לעיל (Han, 2005). תלמידים קוריאנים מגיעים ממשפחות שמחנכות אותם לכבוד ומעודדות אותם למציאות. בקבוצות למידה מעורבות, טוען האן, שתיקתם אינה נובעת מחשש או מחוסר ביטחון, אלא דווקא מתפיסה הרווחת בתרבותם כי המורה הוא סמכות אבסולוטית שאין להקשות עליה בשאלות או בביקורת ויש לרחוש לה כבוד.

דיון וסיכום

בשיח הגלוי והמרומז המתקיים בין אנשי הוראה נתפסת השתיקה במרחבים רב-תרבותיים כהתנהגות לא רצויה, מציאות שיש להימנע ממנה. במחקר זה ניסינו להתחקות על המשמעויות הטמונות בשתיקה של סטודנטים ערבים הלומדים בכיתות רב-תרבותיות. ממצאי המחקר מלמדים שלשתיקה יש מנעד רחב. מה שנתפס בעינינו כ"כשול קומוניקטיבי" יכול דווקא להעיד על שיח פנימי ער וקשוב, או לחלופין על בחירות שמקורן בהנחה ובשליטה, ולאו דווקא מהווה ביטוי להכפפה, אוזלת יד וכניעות. ההבחנה התאורטית בין המונח השגור בעברית 'השתקה' לבין הבנתו ברמה הסוציולוגית תרמה ליצירת הבחנה נוספת בין שתיקה לאיפוק. הבחנה תאורטית זו אפשרה לנו לפתח התבוננות רגישה יותר למנעד האפשרויות המגולם ב"אין דיבור".

במאמר תיארנו ארבעה אפיונים של שתיקה מתוך מגוון של מניעים לה. הממצאים מרמזים שאי-הבעה עצמית הנובעת מכבוד לאחר או מבחירה מודעת שלא להשתייך לכלל, עשויה להצביע דווקא על כוח של קבוצת מיעוט במרחב רב-תרבותי. שתיקות מסוג זה תואמות את ההגדרה הסוציולוגית של שתיקה. לעומת זאת, שתיקה שמקורה בקשיי שפה, באי-נוחות בביטוי עצמי ובחשש מסטיגמה שלילית עולה בקנה אחד עם ההגדרה הסוציולוגית הטוענת לאיפוק. הגדרה זו ממקמת את הפרט בעמדה חלשה יותר, המלווה גם ברגש שלילי. הבחנה זו תואמת להבחנה של באו (Bao, 2014) בין שתיקה (silencing) לאיפוק (reticence). בעוד שתיקה עשויה לייצג רובד של דיבור עצמי פנימי, האיפוק מתאפיין בעיקר בכניעה ובחוסר יכולת לבטא מיומנות חברתית ולא אחת נלווים לו גם רגשות לא רצויים כגון, בושה וחרדה.

סואי (Tsui, 1996) טוען כי האיפוק הוא ביטוי לפגם, היעדר מסוגלות קומוניקטיבית של הפרט, אשר נובע פעמים רבות מחוסר היכולת להתבטא היטב בשפה שהיא לא שפת האם. מאפיין זה של האיפוק ניכר כאמור בהיעדר קומוניקציה בגלל פחד לשגות או חשש מסטיגמה שמקורה בתפיסות פוליטיות ואירועים לאומיים. מאפיין זה תואם קבוצות מוחלשות אשר מתאפקות כחלק מניסיון להימנע מעימות בין ערכים אישיים זהותיים סובייקטיביים לבין הערכים של הקבוצה הדומיננטית והשלטת בחברה (Corson, 2001). למרות זאת, סיפורי המקרה האחרים, הנובעים מבחירה מודעת להימנע מאינטראקציה או מרחשי כבוד לאחר, עולים בקנה אחד עם ההגדרה הסוציולוגית של שתיקה. זהו צידו האחר של הדיבור, זהו ביטוי לדיבור פנימי עשיר, המשכלל תחושת שליטה תוך הבנה רפלקטיבית של מיקום זהות ושיוך תרבותי.

מחקר זה שופך אור על סוגיית השתיקה במרחבים רב-תרבותיים, ויותר מכול ממצאיו מלמדים על מנעד רחב ומגוון של שתיקות. מהמחקר עולה ששתיקה היא לא בהכרח ביטוי לכניעותו של הסובייקט השותק, אלא לעיתים היא דווקא ביטוי של כוח ובחירה מודעת. מצבים מסוימים של שתיקה מבטאים דיבור פנימי רפלקטיבי, ועל כן אל לנו למהר לנסות לדובב את השותקים או לנסות לחלץ אותם ואותנו מהמצב. יש שהשתיקה מבטאת נאמנות לקוד תרבותי, ובכך היא משקפת את מיקומו הפעיל של הסובייקט במערך רב-תרבותי מורכב ואת נאמנותו לרקע ולשיוך האתני שלו. מחובתנו אם כן להכיר בכך ששתיקה ואיפוק הם חלק אינטגרלי בסביבות לימוד מגוונות תרבותיות. ההכרה בשתיקה ובאיפוק אפשרה לנו גם להכניס לקונטקסט חדש התנהגויות אחרות שלא ידענו לשייכם להקשר הרחב, לדוגמה חוויות רגשיות של תסכול וכעס או מחוות של כבוד. זו תרומה נוספת של המחקר, הפותח צוהר למחקר מקיף ורחב יותר בנושא של מאפייני השתיקה והיעדר הקומוניקציה.

מקורות

אלוני, נ' (2000). כיצד צריכה להיראות רב תרבותיות ישראלית? **אפורמלי: במה לסוגיות חינוך, חברה ומנהיגות**, 10, 24-27.

בקשי-ברוש, א' (2013). הוראת אוטואתנוגרפיה בפעולה. בתוך א' חזן ונ' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 183-208). מכון מופ"ת.

העליון, ה', רחמי, א' וכהן-ליברנט, ר' (2018). פרקטיקה ואתיקה בעבודת ההוראה במרחבים רב-תרבותיים. **קשת - כתב עת למדעי הרוח והחברה**, 3, 66-75.

חזן, א' ונוטוב, נ' (עורכות). (2013). **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום**. מכון מופ"ת.

לם, צ' (2000). חינוך רב-תרבותי, בין-תרבותי - האם יש בזה ממש. בתוך מ' ברלב (עורכת), **חינוך לתרבות בחברה רב-תרבותית** (עמ' 17-21). האוניברסיטה העברית בירושלים.

סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות. **גדיש**, 7, 43-53.

צאלח, כ' (2016). אז מה כבר קרה? אוטואתנוגרפיה של מיקרו-אגרסיות על רקע אתני. **תיאוריה וביקורת**, 46, 67-90.

ריינגולד, ר' (2003). **הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות" - אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית** (דו"ח מחקר). ועדת המחקר הבין-מכללתית, מכון מופ"ת; אחוה - המכללה האקדמית לחינוך.

שגיא, ש', שטיינברג, ש' ופחיראלדין, מ' (2002). האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי: סדנאות מפגש של סטודנטים יהודים וערבים בישראל. בתוך ל' קסן ור' לב-ויזל (עורכות), **עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית** (עמ' 41-59). צ'ריקובר.

תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. **אקדמות**, 13, 169-182.

- Agyekum, K. (2002). The communicative role of silence in Akan. *Pragmatics*, 12(1), 31–51.
<https://doi.org/10.1075/prag.12.1.03agy>
- Asher, N. (2007). Made in the (multicultural) USA: Unpacking tensions of race, culture, gender, and sexuality in education. *Educational Researcher*, 36(2), 65–73.
<https://doi.org/10.3102/0013189X072991>
- Bao, D. (2014). *Understanding silence and reticence: Ways of participating in second language acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Basso, K. H. (1970). "To give up on words": Silence in Western Apache Culture. *Southwestern Journal of Anthropology*, 26(3), 213–230.
- Bennett, J. W. (1998). Classic anthropology. *American Anthropologist*, 100(4), 951–956.
<https://www.jstor.org/stable/681819>
- Berry, J. (2016). Diversity and equity. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(3), 413–430.
<https://doi.org/10.1108/CCSM-03-2016-0085>
- Bloom, L. A. (2009). *Classroom management: Creating positive outcomes for all students*. Merrill Prentice Hall.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2006). Communication as utoethnography. In G. J. Shepherd, J. S. John, & T. Striphas (Eds.), *Communication as autoethnography: Perspectives on theory* (pp. 110–122). Sage.
- Bruneau, T. J. (1973). Communicative silences: Forms and functions. *Journal of Communication*, 23(1), 17–46. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1973.tb00929.x>
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24–28.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0020>
- Clair, R. P. (1998). *Organizing silence: A world of possibilities*. State University of New York Press.
- Corson, D. (2001). *Language diversity and education*. Language, 5(2).
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2011). *Critical race theory: An introduction*. New York University Press.
- Donald, C. (2010). Learning how to speak: Reticence in the ESL classroom. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences*, 7, 41–58.

Elkader, N. A. (2015). Dialogic multicultural education theory and praxis: Dialogue and the problems of multicultural education in a pluralistic society. *Dialogic Pedagogy*, 3.

<https://doi.org/10.5195/dpj.2015.71>

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Social Research*, 12(1), 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–325.

<https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>

Fernández, L. (2002). Telling stories about school: Using critical race and Latino critical theories to document Latina/Latino education and resistance. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 45–65.

<https://doi.org/10.1177/107780040200800104>

Freire, P. (1993). *The pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group Inc.

Goldschmidt, W. (1977). Anthropology and the coming crisis: An autoethnographic appraisal. *American Anthropologist*, 79(2), 293–308. <https://www.jstor.org/stable/673841>

Han, S. A. (2005). Good teachers know where to scratch when learners feel itchy: Korean learners' views of native-speaking teachers of English. *The Australian Journal of Education*, 49(2), 197–213. <https://doi.org/10.1177/000494410504900207>

Haelyon, H. (2016). Beyond ethnicity and racism: Teaching in multi-sectoral classes. In K. Pandey & P. Upadhyay (Eds.), *Promoting global peace and civic engagement through education* (pp. 305–322). IGI Global.

Helms, B. L. (2015). Honour and shame in Canadian Muslim community: Developing culturally sensitive counselling interventions. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(2), 163–184.

Keaten, J. A., Kelly, L., & Finch, C. (2000). Effectiveness of the Penn State program in changing beliefs associated with reticence. *Communication Education*, 49(2), 134–145.

<https://doi.org/10.1080/03634520009379201>

Kohli, R. (2008). Breaking the cycle of racism in the classroom: Critical race reflections from future teachers of color. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 177–188.

<http://www.jstor.org/stable/23479180>

Lee, S. (2006). A corpus-based analysis of Korean EFL learner's use of amplifier collocations. *English Teaching*, 61(1), 3–17.

Le, V. T., & Nguyen, H. L. P. (2021). Factors causing reticence for non-English majored students in speaking performance. *International Journal of English Literature and Social Science*, 6(2), 271–286.

Li, H., & Liu, Y. (2011, August). A brief study of reticence in ESL Class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 961–965. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.961-965>

Martin, D. (2010). Not-so-strange bedfellows: Racial projects and the mathematics education enterprise. In U. Gellert, E. Jablonka, & C. Morgan (Eds.), *Proceedings of the mathematics education and society 6th international conference* (pp. 57–79). Berlin, Germany.

Matusov, E., Pleasants, H., & Smith, M. (2003). Dialogic framework for cultural psychology: Culture-inaction and culturally sensitive guidance. *Review Interdisciplinary Journal on Human Development, Culture and Education*, 4(1).

Milner, H. R. (2007). Race, culture, and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen, and unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388–400. <https://doi.org/10.3102/0013189X07309471>

Milner, H. R. (2008). Critical race theory and interest convergence as analytic tools in teacher education policies and practices. *Journal of Teacher Education* 59(4), 332–346. <https://doi.org/10.1177/0022487108321884>

Rothman, J. C. (1999). *The self-awareness workbook for social workers*. Allyn and Bacon.

Sasson, T., & Tabory, E. (2010). Converging political cultures: How globalization is shaping the discourses of American and Israeli Jews. *Nationalism and Ethnic Politics*, 16, 22–41. <https://doi.org/10.1080/13537110903583328>

Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. Suny Press.

Strayhorn, T. L. (2017). Factors that influence the persistence and success of black men in urban public universities. *Urban Education*, 52(9), 1106–1128. <https://doi.org/10.1177/00420859156233>

Tabory, E. (2007). Stop the world I want to make peace. In R. J. Eidelson, J. Laske, & L. Cherfas (Eds.), *Peacemaker 101: Careers confronting conflict* (pp. 251–245). University of Pennsylvania.

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>

Tomlinson, B. (2000). Talking to yourself: The role of the inner voice in language learning. *Applied Language Learning*, 11(1), 123–154.

Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 145–167). Cambridge University Press.

Yosso, T. J. (2002). Toward a critical race curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 93–107. <https://doi.org/10.1080/713845283>

Yoneyama, S. (2007). *The Japanese high school: Silence and resistance*. Routledge

Zerubavel, E. (2006). *The elephant in the room: Silence and denial in everyday life*. Oxford University Press.