

מדיניות לשונית

עברית באמהרית? אמהרית ועברית כמכלול? – הצעת מדיניות לשונית בהוראה לעולים מאתיופיה

צביה ולדן

שימור שפת האם של הלומד הוא חלק מן המחויבות שלנו בתהליכי הקליטה וההיקלטות בישראל. ממחויבות זו נובע הצורך בצוות דו-לשוני ובעל גישה רב-תרבותית. בהוראת לשון המבוססת על מפגש בין-תרבותי שווה ולא בולל, על המורים לפתח מודעות גבוהה לאפיונים תרבותיים מכל הסוגים. אנו מציעים להפוך את המפגש הלימודי למערכת דו-סטריית והדדית של 'קח ותן'. גישה זו תבטא בהוראה במקביל של עברית ואמהרית, שתעשה במסגרת המבטיחה סימטריה מלאה בין שתי השפות. תיבנה תוכנית עבודה שבה שתי השפות ישתזרו ויתמכו זו בזו.

גישת 'שפה כמכלול' בהקשר ההוראה ליוצאי אתיופיה

תוך חיפוש אחרי דרכים לטיפול אוריינות חברתית וטכנולוגית בקרב מבוגרים יוצאי אתיופיה, החלטתי להמליץ על הוראת עברית ואמהרית במקביל ובמעמד שווה. ברוח זאת אף בחרתי לכלול בכותרת את הצירוף 'עברית באמהרית' כמרמז על שינוי בהשוואה למגמה שהייתה קיימת שנים רבות בהוראת העברית – 'עברית בעברית' – ואולי אף הייתה נחוצה ויפה לשעתה (על גלגולי המונח ראו הרמתי, 1992). לא מדובר בניצול האמהרית לצורך תרגום בלבד ואף לא כבסיס לניתוח מעמתי (contrastive analysis) אלא בלימוד שבא ליצור תחושת זהות מעצימה, כזה שיהפוך את המפגש עם התרבות החדשה למאתגר אך לא מאיים. הוראת האמהרית תהיה אמנם חלק מתהליך לימודי שיציף ידע קודם ויגייס מנגנוני הטרמה של לומד המרגיש על קרקע מוצקה ובטוחה, אך לא זאת ההנמקה הבלעדית לכך. כפי שנראה בהמשך, ההצעה עוסקת במפגש בין שתי תרבויות – תרבות המוצא והתרבות החדשה – כשהשפה היא אחד המאפיינים החזקים ביותר של כל תרבות.

אני מאמינה בגישה להוראת שפה המשויכת באופן כללי לבית המדרש של 'השפה כמכלול', בגרסה ישראלית השונה מן המקובל בארצות הברית, שזכתה לאפיונים בכתובים שונים (ולדן, 2000, 2002, תש"ס; שורצר, 1995). ואלה עיקריה, בסדר שאיננו בהכרח מחייב:

1. איתור יכולות של הלומדים כנקודות ארכימדיות, כלומר כמנוף ללמידה.
2. לימוד מתוך תחושת הצלחה ויציאה לדרך מתוך חוויות של הצלחה (רוזנפלד, 1997).
3. בניית תוכניות לימודים על-פי הצרכים של הלומדים, כדרך להבטיח למידה רלוונטית.
4. יצירת תוכניות לימוד המבוססות על חומרים אותנטיים. התואר 'אותנטי' ניתן להגדרה בשתי דרכים: חומרים שמקורם בתרבות המקור של הלומד, וחומרים שלא נכתבו במיוחד לצרכים דידיקטיים.

ד"ר צביה ולדן היא בלשנית התפתחותית. עומדת בראש מי"ם – מכון יזמות, שפה ומחשבים במכללת בית-ברל.

5. מדיניות השמה לה למטרה להעצים את הלומד בכל דרך אפשרית – במקרה שלנו לשמר את שפת המקור שלו – הן מתוך אמונה כי למידה יעילה מתרחשת מתוך מקום של כוח ותחושת עוצמה, והן משום שהיא מעשירה את התרבות הנוצרת מן המפגש.
6. הישענות על גישה בין-תרבותית להוראה שבאה לשזור בין התרבויות ולא לבלול או להטמיע (ולדן, 2002, תשנ"א, 1991; ולדן ובכר, 2002; סבר, 2001).

השתמעויות הנובעות מעיקרי הגישה

ואלה השתמעויותיהם הראשוניות של עיקרים אלה:

1. שימור שפת האם של הלומד כחלק מן המחויבות שלנו בתהליכי הקליטה וההיקלטות בישראל (שוהמי, 1995; סבר, 1997; קורן, 2001). ממחויבות זו נובע הצורך בעבודה בצוות דו-לשוני ורב-תרבותי.
2. איתור היכולות של הלומדים אינו מידי (או מובן מאליו) לעיתים קרובות אצל המורים, והוא מחייב תיעוד ומעקב מעבר למקובל במערכת.
3. כדי להבטיח חוויות של הצלחה, יש לנקוט מספר צעדים המבוססים בעיקרם על 'יבוא' של התנסויות קודמות, שלא כל המורים מכירים אותם (Anteby, 1996).
4. ביצירת תוכניות לימוד המבוססות על חומרים אותנטיים מוטלת על המורים אחריות כבדה ומעניינת להיות שותפים פעילים ביצירה זאת; יש לתמוך בהם ולהציע להם הנחיה וליווי לכל אורך הדרך.
5. יצירת סביבה לימודית עשירה וגמישה, הכוללת מבחר של ספרי לימוד, אמצעי תיעוד – מצלמות, קלטות, מחשבים, והדורשת משאבים לרכישה ולתחזוקה.
6. בהוראת לשון המבוססת על מפגש בין-תרבותי שוזר ולא בולל, על המורים לפתח מודעות גבוהה ביותר לאפיונים תרבותיים מכל הסוגים. גם לצורך זה, כמו לכל הקודמים, נדרשים מעקב והנחיה בינתרבותיים תומכים ומפורטים.

השתקפות קליטתם החינוכית של יהודי אתיופיה במקורות שונים

לאחר שגובשו עקרונות אלה, למדתי את הרכיבים הבאים, כדי לבחון את התרומה הגלומה בהם להוראה בקרב יוצאי אתיופיה ואת התאמתם לצרכיה:

- ✓ הפקת לקחים מניסיונות שונים להוראת עברית ליוצאי אתיופיה.
 - ✓ ספרות העוסקת בנושא ברמה של מדיניות-על, גם בארץ וגם בחו"ל.
 - ✓ ספרות על העלייה מאתיופיה.
 - ✓ ספרות אמהרית וספרות על תרבות אתיופיה.
 - ✓ חומרים ספרותיים המשקפים את תהליכי הקליטה (אליאס, תשס"א; פישביין, 1998; שבתאי, 2001)
 - ✓ ספרי לימוד ייעודיים לאולפנים, ובמיוחד לתלמידים יוצאי העדה (הרמתי, 1994; קס, 1992; שמיר וצדיק, 1992)
 - ✓ חומרי לימוד ייעודיים לתלמידים יוצאי העדה במערכת החינוך.
- מראי המקום שאינם מפורטים כאן פזורים בהמשך המאמר בהקשרים שונים.

קליטת העולים מאתיופיה הייתה מבצע הרואי – סיפור גבורה רצוף סבל (ביתא ישראל, 1988; פלדמן, 1998), והטיפול בה – בעיקר בהוראת העברית – דרש התגייסות רבתי מכל הגופים המעורבים, ומעל לכולם מן האולפנים (ברישינסקי, תשמ"ח; פרץ, תש"ס). גם הכוונות היו טובות, במיוחד לאור העובדה שיש היום בין הוותיקים ובעלי התפקידים רבים שחוו על בשרם את קשיי הקליטה, ויכלו בקלות רבה יותר להזדהות עם מצבם של הנקלטים. אלא שעובדה זאת לכשעצמה איננה מבטיחה שהקלוט – קרי, מי שכבר נקלט – יאמץ לעצמו גישה שוזרת. לעיתים דווקא קלוטים הופכים להיות מייצגי העמדה הבוללת והמטמיעה, שהרי אם הם הצליחו, אין סיבה שהאחרים לא יתאמצו. יתר על כן, הגישה השוזרת נעוצה באידיאולוגיה מאוחרת יותר בתולדות מדינת ישראל, ואיננה בהכרח נחלת הכלל.

למרות הרצון הטוב, ועל אף ריבוי האמצעים שהוקדשו, מצאנו עצמנו מול נתונים לא קלים, המתוארים בממצאי הסקר שנערך ביוזמת הסוכנות (2000). מאמר זה הוא, מחד גיסא, גישוש והמלצה להסבר חלופי להצלחה המצומצמת יחסית שאליה הגיעו כל-כך הרבה אנשים בעלי רצון טוב, ומאידך גיסא – הצעה לשקול חלופות שטרם מוצו.

הספרות הרבה העוסקת בתהליכי למידה בקרב יוצאי אתיופיה מתעכבת בעיקר על הקשיים שהתעוררו בהוראה ומייחסת את רובם להבדלים בין שתי התרבויות – העברית והאתיופית, כשהאחרות – כלומר, השוני – נתפסת כחיסרון או כמגבלה. אסתפק בדוגמאות בודדות, בעיקר כדי לא להכאיב ולא לפגוע שלא לצורך, במידה רבה משום שחלו שינויים רבים בכיוון של יתר פתיחות והקשבה, ובמיוחד על מנת להדגיש כי לא פשוט להימנע מנימה אדנותית (patronizing), וכי יש צורך ברמת מודעות גבוהה ביותר כדי להבטיח סיכויים מירביים ללומדים ולמלמדים להשתחרר משבי החד-תרבות השולטת (כהן, 2002). בחלק מן הדוגמאות אציע נוסח חלופי, שלטעמי מבטא אותם דברים, רק כתוב מתוך הסתכלות בין-תרבותית מודעת:

הדוגמה הראשונה לקוחה דווקא מאחת העבודות הראשונות שנעשו (אהרונוף, 1989):

17-18) ובה מובעת המצוקה של חוסר הידע, מתוך רצון טוב וכן: 'בזמן הגדרת מטרות התוכנית או כתיבת החומרים לא היה ידוע לכותבי התוכנית על מחקרים בתחום יכולת הלמידה של הילדים האתיופיים. לא היה ברור לחלוטין אם יכולת הלמידה שלהם זהה לזו של ילדים מתרבות מערבית, ואם יש קשיים – במה הם מתבטאים'. לדברי הכותבת, הפסיכולוגים התבססו 'לא במעט על השערות. למשל, אחת הקביעות הייתה ש"לילד האתיופי יש מפה קוגניטיבית שונה"'. הפסיכולוגית בעלת קביעה זאת מצוטטת כמי שניסחה את ההכללה שלהלן על ילדים יוצאי אתיופיה: 'הם מתקשים להתמצא על-פי הוראות מופשטות, כמו ההוראה: אחרי שורת הבתים השלישית, פנה ימינה – זאת מאחר שהם הורגלו להתמצא בעזרת עצמים נראים לעין, כלומר, האתיופי מורגל להוראות בנוסח: לך עד האבן הגדולה, משם המשך לכיוון העץ, עד שתגיע לגבעה' (שם). כשקראתי דברים אלה, התקשיתי לרדת לסוף דעתה של הפסיכולוגית. האם התכוונה לומר, שבתים אינם עצמים מוחשיים?

הדוגמה השנייה לקוחה מתוך התיאור של ניסיון לרענן את חומרי הלמידה ואת דרכי

העבודה (דיון רב משתתפים – **הד האולפן החדש**, 80, תש"ס):

מדובר ביוזמה חינוכית ברוכה ומרשימה, שלקחה על עצמה להכין תוכנית לימודים

רלוונטית ומגוונת (**אנחנו לומדים עברית**, חלק א' – מהדורת ניסוי, ראו פלג, תש"ס) ושמה

הד האולפן החדש 87, חורף תשס"ד 2004

© כל הזכויות שמורות לאגף לחינוך מבוגרים, משרד החינוך התרבות והספורט

לעצמה למטרה לפעול לאיגום משאבים, לשם ייצור כלי הפעלה שילוו את התוכנית החדשה. אני מעדיפה לומר 'אמצעי הפעלה' על פני 'אמצעי המחשה', משום שהמיון למוחשי ולמופשט איננו מקובל עלי ככלי אבחון. להלן נוסח של אחד הסעיפים: 'לתלמידים בכיתות החלשות חסרות מיומנויות למידה בסיסיות. על-כן אמצעי המחשה צריכים להיות רבים, פשוטים, מגוונים וברורים' (עמ' 49). אילו אני במקומם, הייתי מנסחת כך: 'לתלמידים התנסויות קודמות רבות, המעוגנות בנופים שאיננו מכירים, ולכן כדאי היה לשמוע מפייהם עליהם, ובאותה הזדמנות לטפח התבטאות חופשית בעל-פה וללמוד מה ברור יותר ללומדים'. האמצעים אינם מפורטים מספיק כדי לדעת כמה מתוכם לקוחים מתוך המורשת האסתטית העשירה של אתיופיה (ראו **מרקס** – זהבי ובר-און, 2000), אך הדוגמאות מתייחסות דווקא לאמצעים דידיקטיים מובהקים, כולל עבודות הדבקה לחנוכה. חנוכה הוא חג שנקבע אחרי החורבן, ולפיכך לא נהגו לחגוג אותו באתיופיה. (רק באמבובר, יישוב שאליו חזרו צעירים שהתחנכו בארץ בכפר בתיא, הכירו היהודים את מנהגיו).

הדוגמה השלישית כוללת סדרת התבטאויות מפי מנהלת אולפן שקיבלה על עצמה

פרויקט מיוחד להשלמת השכלה לצעירים בני 18-25 (בירן, תש"ס):

לפרויקט הוקדשו שלוש שנים, אך בצוות המורים לא מופיע אף שם אתיופי. אחת

ממטרותיו: 'לתת להם חינוך ערכי-מסורתי'. למה הכוונה? האם החניכים הגיעו ללא חינוך ערכי-מסורתי? התיאור של הצעירים זוכה לכותרת: 'קהל היעד ובעיותיו'. האם אין לקהל הזה שום יתרון? שום דבר להציע?

על התוכנית הכותבת מעידה: 'תהינו אם יש ביכולתם של הלומדים לצמצם את הפערים

ולעמוד במטלות בזמן כה קצר...'. (שם: 93) (הדגשה שלי – צ.ו.). אילו אני במקומה, הייתי תוהה אם יש בידי הכלים לעזור בלמידה.

את הישגי הפרויקט היא מסכמת בהאי לישנא: 'הלומדים חדלו לקשר כל נתון ל"אני"

הפרטי שלהם ולמדו להבחין בין הסובייקטיווי לאובייקטיווי...'. (שם). ודי לחכימא ברמיזא.

כותרות המשנה של המאמר הן: הקשיים בתחום החברתי; הקשיים ברמה הלימודית;

הטיפול בבעיות למידה ובתפיסות שגויות. לזכותה של הכותבת אביא את הציטטה הבאה:

'אחטא אם לא אזכיר שבין אנשי הקבוצה התגלו כשרונות אמנותיים (מפסלים, נגנים, עושי

להטוטים ואקרובטים). בכפר ניתנה להם ההזדמנות להפגין את כישוריהם במסיבות סיום

(הדגשה שלי – צ.ו.) ולהמשיך לפתח אותם'. (שם: 94) באותו הינף היא מתארת יכולות

גלומות וממומשות אצל הצעירים, וחושפת את החמצה מצידה לשלב אותן בתוכנית

הלימודים...

כאשר היא מתארת את יחס המורים ללומדים, ברור עד כמה הצוות החינוכי סובל

מקעדר תמיכה מצד מישהו מבני העדה ומבורות הנובעת מחסך זה. כמורה היא מתעמתת עם

התלמידים שלה, במקום 'לחצוב' את כוחם.

לא קל לי להציג את הקריאה הביקורתית הזאת, אבל קשה שלא לכאוב את מצוקתם

של המורים, ואי-אפשר שלא לתמוה כיצד לא מסתנן לדבריהם שום ספק – ולו הקל ביותר –

בדבר עליונותה המוחלטת של התרבות הקולטת. יותר מכל התקשיתי לעכל את ההתמודדות

ברמה הדידקטטית. קעדר ידע מקשה על המורה לאתר התקדמות בקרב תלמידיה ומונע ממנה

את האפשרות להציע הסבר רגיש-לתרבות או מנוסח בזיקה ללשון האם של הלומדים

(קפליוק, תשנ"א; שליפר, ללא ציון שנה). מתוך דבריה אנו למדים על הקושי הבא: 'התחלתי במתן הסבר בסיסי על תפקידם של סימני הפיסוק בטקסט (מרבית הלומדים לא ייחסו חשיבות לצורות הגרפיות הללו)'. (שם: 96). חשוב לזכור כי שנים רבות כתבו כל בני-האדם טקסטים ולא פיסקו אותם. היוונים, למשל, כתבו סדרות של אותיות ללא רווח, הלוך ושוב, שורה משמאל ושורה מימין (האלידי, בתוך פלד, 1996) חשוב לציין, בהקשר סימני הפיסוק באמהרית בפרט, כי בעוד שבעברית די בנקודה אחת כדי לסמן סיום של רעיון או של משפט ונזקקים לנקודתיים כדי לצטט, הרי שבאמהרית מפרידים בין מילה למילה בשתי נקודות, ומסמנים סוף משפט בארבע נקודות (אני מודה לעלמו אישתה, אמן ומדריך במוזיאון הארץ, על שאישש את מה שלימדוני תלמידי)... למורה היה חשוב ללמד באופן מפורש גם את סימני הפיסוק, אך היא לא איתרה ידע קודם של תלמידיה. מדבריה לא ברור מהו הרקע האורייני הקודם של הלומדים. העובדה שהם אינם יודעים עברית אין משמעה שהם אנלפבטים.

סיכום האתגרים שהתגלו בגישה החינוכית הרווחת

ריבוי הפרסומים משקף גם התפתחויות מעניינות, שבעקבותיהן אף הושקעו כספים לא מעטים ונעשו ניסיונות חוזרים לתקן ולשפר, אולם שלושה גילויים חזרו על עצמם שוב ושוב: ראשית, התמקדות בקושי ולא בהצלחה, גם כאשר המורים והקולטים הצהירו על מגמה הפוכה. הסתירה באה לידי ביטוי בעשייה שלהם, ומגמה זאת התבטאה בהמשך בציפיות נמוכות והשתקפה, למשל, בקורסים שהוצעו לעולים, ולמעשה, ב'תקרת הזכוכית' הנמוכה שנוצרה מעל ראשם. שנית, כאשר הוצע להשתמש באמהרית, היה מדובר בגיוס השפה כדי להעביר תכנים או כדי לקצר תהליכים באמצעות תרגום. הוראה של אמהרית כשפת-אם נשקלה רק במקרים בודדים, למשל כדרך להעצמה בקרב ילדים (פרופ' שושנה בלום-קולקה וכן פרופ' עלית אולשטיין – בעל-פה בלבד). זאת למרות העובדה שהוראה כזאת בקרב מתבגרים הוכתרה בהצלחה והוכחה כיעילה בטיפול בהם (אדלר וסבר, 1998; סבר, 1998). שלישית, נמשכה הציפייה כי העולים ישתנו, אך לא הקולטים. במילים אחרות, הנחות המוצא והתשתיות הקונצפטואליות התייחסו לתהליך הקליטה כאל תהליך חד-סטרי ולא כאל תהליך הדדי.

הצלחות המבוססות על גישה אחרת

בהתאם לרוח 'השפה כמכלול', ביקשתי לבדוק נקודות חוזק, כלומר ללמוד מתוך הצלחות (רוזנפלד, 1997):

- ✓ הצלחה ללמד 'נושרי השכלה' שהוזכרה לעיל (אדלר וסבר, 1998; סבר, 1998, 2000).
- ✓ הצלחה מוכרת ומתועדת של למידה מתווכת אצל מתבגרים (קניאל, תשמ"ח).
- ✓ יכולות מוכחות של למידה בעל-פה ושל שינון.
- ✓ ידע על תמיכה אוריינית של לימוד קרוא וכתוב בשפה אחת (שפת האם) ביכולת ללמוד קרוא וכתוב בשפה שנייה. התרומה של לימוד אוריינות בשפת האם מתבטאת הן ביצירת תשתית, הן כאמצעי לחיזוק הזהות המקורית וכבסיס להתייחסות בין-

תרבותית (במקום ביטול עצמי) והן ככלי להידוק הקשרים הבין-דוריים הפגיעים במיוחד בכל מצב של עלייה או הגירה.

בנוסף על כך יש בידינו עדויות, מארה"ב למשל (Garcia&Baker, 1995), שעל-פיהן הוראה של קרוא וכתוב בשפת-האם שיפירה תדמית והישגים של דוברי שפות זרות. אמנם יהיו כאלה שיטענו כי לא ניתן להשוות לחלוטין בין המצב בארץ, שבו 'הגירה' נקראת 'עלייה' והיא מושתתת על רכיב לאומי-זהותי חזק (Hallel and Spolsky, 1993), לבין המצב בארה"ב או בצרפת, למשל. במאמר השתמשתי בביטוי 'עלייה' ולא 'הגירה', מחמת צמידות לביטויים הרווחים; דיון בעניין הוא מעבר למגבלות מאמר זה. לצורך ענייננו אני מציעה להסתפק בציטוט ההצלחות על-פי 'מבחן התוצאה'.

תמורות בגישת האגף לחינוך מבוגרים להוראה לעולי אתיופיה

מן הפרסומים השונים על העבודה שנעשתה באולפנים ברור כי המחלקה לחינוך מבוגרים הודרכה על-ידי כוונה טובה ורצון להימנע משגיאות חוזרות, והתמידה בניסיונות לעדכן את הגישה ואת תוכניות העבודה כל הזמן וללא לאות (פרץ, תש"ס; קורן, 2001). ואמנם בהבניה של הקורסים מסתמנים שבעה שלבים בהתפתחות – לא בהכרח עוקבים או תלויים. בחרתי להציג אותם באופן שיבטא את הנכונות לבדוק את מצב הדברים ולפעול כדי להגיע להישגים טובים יותר. בדרך כלל לוו שלבים אלה גם ברענון תוכנית הלימודים ובהעשרתה:

1. **הכפלה של משך הזמן.** כל העולים לומדים חמישה חודשים באולפן – יוצאי אתיופיה נהנו משהות כפולה. הלימודים נערכו בקבוצות קטנות והומוגניות (פרץ, תש"ס).
2. **שילוב אמצעים אור-קוליים והפעלת מעבדות פדגוגיות מגוונות,** כדרך להעשיר את החשיפה ללא הישענות בלעדית על הכתוב (צוות מורי האולפן בחצרות יוסף, ניצה סביון וטובה דנה, תש"ס).
3. **הכנסת מושרים** יוצאי העדה שיסייעו בהכנת העולים ואף יגישו עזרה פרטנית במהלך הלימודים (פרץ, תש"ס).
4. **הוראת ידע עולם באמהרית על-ידי מורים יוצאי אתיופיה** (רותם, תש"ס; טדסה, תש"ס).
5. **מעבר לעבודה בשיטת המשפטים המתורגמים** (ללא התערבות בתכנים) (סימון והוואז, תש"ס).
6. **הוראת עברית על-ידי מורים יוצאי העדה** (מויסי, תש"ס; משאשה, תש"ס; דיון רב משתתפים – שילוב המורים יוצאי אתיופיה בהוראה באולפנים, תש"ס).
7. **הכשרת גושרים להוראה מקבילה בעברית ובאמהרית, תוך העברה הדרגתית של מוקד הלמידה – המתבטא בחלוקת השעות – מן האמהרית אל העברית** (שוסטר, 1997).

קווים כלליים של הצעותי לשיפור

אחרי שלמדתי את הקיים והתוודעתי לצורך לשפר, שנולד בעקבות חוסר שביעות רצון מצד כל הגורמים, ביקשתי לאתר אזורי פעולה וגוויי התערבות שעדיין לא מוצו. להלן האפשרויות שנחשפו ושאותן המלצתי לבדוק לעומק:

✓ **הבחירה ללמד קריאה וכתובה באמהרית במעמד שווה לעברית** – לנקודה זאת נחזור בהרחבה בהמשך.

✓ **עיסוק מכוון בתכנים שעניינם התנסויות קודמות של הלומדים** – הכול במבט קדימה, כמובן. שיחה, לאו דווקא נוסטלגית, שעניינה העבר של העולים – מקום שבו יש להם יתרון יחסי – יכולה להועיל עד מאוד. במילים אחרות, יש לבחון את האפשרויות ללמד תכנים שיוצאי אתיופיה קרובים אליהם יותר מאשר מוריהם הוותיקים – למשל, לקרוא יחד ספר ילדים המתאר את החיים באתיופיה (ראו ספריהן של מלכה שבתאי, 2002, או של נעמי שמואל, 1991, 1998, א, ב, ג), או ללמוד על הגאוגרפיה של אתיופיה, או לקרוא על תולדות היהדות באתיופיה. (ייתכן כי המורכבות של הנושא מבחינה ציבורית, ככלל, והרגישות בתוך העדה, כפרט, מהוות הסבר חלקי להימנעות מעיסוק זה, אך במאמר זה חסרה התשתית הנדרשת כדי לדון בכך.)

נאספו סיפורי-עם ואף הוכנסו לתוך ספרי הלימוד והמקראות למיניהם סיפורי-עם אתיופיים, ונראה לי שזה נעשה על בסיס האמונה והידע כי בני העדה ניזונים ממסורת בעל-פה (תרבות אורלית). צפוי שאלה יהוו עבורם חומר מעניין לקריאה ולהתייחסות, ולכן חשוב להעריך את הכנסתם לתוכניות השונות. עם זאת, קשה להימנע מלהתייחס להבדלים שבין ספרי לימוד מסוימים – שהם כמעט בהגדרה פונקציונליים ופחות שובי-לב – לבין ספרים מסחריים.

✓ **פעולות שנועדו להשפיע על שינוי בעמדות בקרב המורים לעברית ובקרב הסניבה**

הקולטת, במטרה להפוך את המפגש הלימודי למערכת דו-סטריית והדדית של 'קח ותן', ולא להותירה כמערך חד-סטרי של 'קבל מה שנותנים לך'. שינויים כאלה יכולים להיות מונעים בראש ובראשונה על-ידי חשיפה שיטתית של המורים, ברמה רגשית (כהנא, 1997) וברמה של ידע (וייל, 1989, 1995), לאיכויות הייחודיות של תולדות יוצאי אתיופיה ותרבותם (ראו, למשל, רשימת מראי המקום של שור, 1992). הנושאים המוצעים:

- געגועים וסגידה לירושלים – כולל חג הסיג'ד.
- התבדלות כמונעת התבוללות – ההצלחה ומחירה.
- השתמרות של מסורות קדומות – הן במועדי השנה והן בקיום מצוות כמו טוהרה ונידה.
- העושר הגלום באמנויות המסורתיות – בעבודות היד כמו קדרות, אריגה וציור – ובמוזיקה, בשירה ובריקוד.
- חיים רב-לשוניים (מדברים בדיאלקט, מתנהלים באמהרית וקוראים את ה'אורית' – התורה – בגעז); עושר של פתגמים (בן-עזר, 1992).
- מעמד ייחודי ל'אורית' – ספר התורה ונוסח פיוטי של התפילות השונה מן הסידור המקובל בעדות השונות (פייג', 2001).
- מעמד הכוהנים והזקנים בעדה.

- דפוסי חינוך, ילדות ומשפחה.
- נתונים על אתיופיה כארץ גדולה ורחבת ידיים; הבדלים בין עיר וכפר – מבחר עיסוקים הנובעים מפיזור האוכלוסייה – עוזר לווטרינר, מיילדת, מדריך חקלאי.
- ✓ **איגום ושילוב של המשאבים הקיימים ושל החומרים שנוצרו במשך השנים כחומרי למידה אותנטיים.** בפני מי שבחר להשתמש בהוראה בחומרי למידה אותנטיים, עומד היום מבחר גדול של חומרי לימוד מגוונים והיצע לא מבוטל של פעילויות תרבותיות-לשוניות:
- ספרים דו-תרבותיים, או שפתרבותיים כפי שמכנה אותם בליבויס (2002). בהכנת חומרים אלה (ראו **מרקם** – זהבי ובר-און, 2000; **מזמור** – ליפשיץ, 1999) או בכתביה יזומה של ספרי ילדים (ראו ספריה השונים של שמואל ברשימה הממוינת) הושקעו משאבים ציבוריים (מט"ח והמכון לטיפוח החינוך באוניברסיטה העברית בירושלים), וכדאי להבטיח זרימה שלהם בין מגזר למגזר. חשוב להרחיב את קהל המשתמשים בהם, ולו רק כדאי לעודד בהמשך השקעות של גופים ויזמים פרטיים בנושאי שפתרבות.
- הספרות הרבה שהצטברה על הקהילה.
- מבחר של ספרי קריאה – למבוגרים, לבני-העשרה (אורגד, 1988, 2001; פקאדו, 2000).
- ספרים המתארים את תהליכי המעבר.
- ספרי-עזר המאפשרים להגביר את הנגישות לשפה ולעמוד על יופיה (אלכסנדר ועינת, 1996; פלס, 1993; ויינבך ולאודן, 1991).
- יצירה עכשווית – כמו, למשל, סטנדאפיסטים, או הצגת יחיד – 'שכחו אותי בטוסטר'; תיאטרון – נטלה; מוזיקה – להקת שבא.

תוכנית ברוח חדשה של מכלול שוחר

על בסיס כל הנאמר לעיל מוצעת תוכנית, שאת ייחודיותה בחרתי לתאר בשתי דרכים: האחת – תיאור מפורט של עקרונותיה ושל המבנה הארגוני שיידרש למימושה, והשנייה – השוואתה לתוכנית הקרובה לה ביותר ברוח – 'תוכנית הגושרים' (שוסטר, 1997). בסוף דברי אציע מספר אבני-בוחרן להצלחת התוכנית, שעל-פיהן ניתן יהיה להציע בהמשך נגזרות שונות שלה שיותאמו לצרכים וליישובים שירצו לאמץ אותה. רק לאחר השלמת הערכתה נוכל להצביע על הרכיבים החיוניים ביותר בתוכה, וכמובן על חלופות משופרות ומתקדמות עוד יותר שיהיה כדאי לנסות וליישם.

מה אפוא מיוחד בתוכנית המוצעת להלן? כאמור, גישת השפה כמכלול מתבססת על

שימוש בחומרי הוראה אותנטיים ומקפידה על משימות הבאות למלא צורך 'אמיתי' של הלומדים. חומרים ומשימות אותנטיים מעצימים ומחזקים זהות ושייכות מעצם טיבם. כמו-כן ברור כי כדי שתוכנית הלימודים תהיה נאמנה לעקרון השזירה, ולא ההטמעה, יש להבטיח מבנה סימטרי המבוסס על הכרה הדדית בעושר התרבותי ובכוחה של הזהות הראשונית. על סמך כל האמור לעיל התגבשה תוכנית שאלה עקרונותיה:

- ✓ הוראה במקביל של עברית ואמהרית, שתעשה במסגרת המבטיחה סימטריות מלאה בין שתי השפות, קרי שתי הזהויות, בכל פרט ופרט של התוכנית ובכל רמה ורמה שלה.
- ✓ שימוש בחומרים אותנטיים דו-לשוניים והצגה מקבילה של עזרים ובעקבותיהם בחירה של מטלות המבוססות על צרכים 'אמיתיים' ככל האפשר.
- ✓ בניית תוכנית עבודה שבה שזורות שתי השפות ותומכות זו בזו – זאת באמצעות הנחיה וליווי של המורים ושל התלמידים, לפחות בשלב של גיבוש התוכנית ובחינתה.

השיטה המוצעת הלכה למעשה

ואלה הפרשנויות המעשיות שינחו אותנו בעת ההיערכות:

- ✓ המורה לאמהרית והמורה לעברית הם שווי מעמד – הם יהיו נוכחים שניהם בכל השיעורים, ויתנסו על בשרם בהצלחות ובקשיים. (כל הנאמר כאן בלשון זכר חל, כמובן, גם על המורות הרבות המלמדות את יוצאי אתיופיה).
- ✓ המורים יתכננו את דרכי עבודתם במפגשים קבועים ובליווי של הדרכה צמודה, וכן יתעדו את עבודתם בפירוט מרבי.
- ✓ שני מנחים – האחד דובר אמהרית ועמיתו דובר עברית – ילוו את המורים ואת התלמידים.
- ✓ תוכנית הלימודים תיבנה בד בבד עם התקדמות הקורס.
- ✓ כל טקסט יוצג בראש ובראשונה באמהרית, וכך יתגלו דוברי האמהרית ביכולותיהם בעל-פה – גם למורה לאמהרית וגם למורה לעברית (שבדרך כלל אינו יודע אמהרית).
- ✓ הלומדים יקראו פעמיים כל חומר, כמובן, בכל שפה על-פי כללי התצוגה והעריכה האופייניים לה. תוך כדי כך יילמדו גם מוסכמות רבות – בהצגת חומרים כתובים בכלל, ובהצגת משימות לימודיות בפרט.
- ✓ התלמידים ינהלו תלקיט (פורטפוליו) דו-לשוני: ייאספו בו עבודות בעברית ובאמהרית.

אם נתאר את התוכניות השונות שנולדו בעקבות חתירה מתמדת לשפר את ההישגים ומתוך מגמה ברורה להקל על יוצאי אתיופיה את המעבר המורכב כל-כך ממולדתם הפיזית לישראל על פני רצף, נמקם בקצהו 'המתקדם' את מיזם הגושרים (שוסטר, 1997), ונשאף למקם את התכנית 'אוריינות חברתית בין-תרבותית' מעבר לו. את עמדתנו זאת ניתן לנמק באמצעות השוואה (ראו טבלה) בין המיזם שהוצע על-ידי שוסטר (שם) לבין זה המוצע על ידנו. כבר על-פי כותרת מאמרה ברורה עמדת הכותבת ובולט 'האני מאמין' המקצועי שלה, שכן היא קוראת למיזם 'השכלת יסוד למבוגרים מהגרים': פרויקט הגושרים, וברור כי הבחירה שלה להשתמש בתואר 'מהגרים' ולא 'עולים' איננה מקרית. כך היא מנסחת את הרציונל של המיזם:

'... להביא את עולי אתיופיה חסרי השכלת היסוד – לאוריינות בעברית, תוך שימוש בידע ובסגנון החשיבה המצויים בתרבותם שלהם. על בסיס זה נבנה המבנה הייחודי של התוכנית, המשלב הוראת מיומנויות בית ספריות בכלל עם הוראת קריאה, כתיבה וחשבון בשפת האם של התלמידים (אמהרית) – בשלב הראשון (ההדגשה שלי – צ.ו.), ובעברית – במחצית השנייה של התוכנית. ההוראה מתבצעת על-ידי גושרים, שהם משכילים ממוצא

אתיופי, דו-לשוניים (אמהרית-עברית) ודו-תרבותיים. את הכשרתם לשמש מורים דו-לשוניים להשכלת יסוד קיבלו היגושרים במסגרת מרכז מרטין בובר לחינוך מבוגרים (ההכשרה בהיקף של 100 שעות לימוד נמשכה שלושה שבועות – צ.ו.).

הנושא	הגושרים	אוריינות חברתית בין-תרבותית
האני מאמין – הרציונל	עקרונות 'השפה כמכלול' תוך הדגשת ההיבט הדמוקרטי	עקרונות 'השפה כמכלול', תוך הדגשת ההיבט הבין-תרבותי
מטרות התוכנית ואמצעיה	<ul style="list-style-type: none"> ✓ אוריינות בעברית תוך שימוש בדפוסי חשיבה של שפת-האם ✓ הקניית ידע חברתי תרבותי על ישראל ✓ יצירת הנעה להמשיך בלימודים כלליים-מקצועיים 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ אוריינות עברית ואמהרית שתתרום לדימוי העצמי שלהם ✓ חיזוק הזהות התרבותית והשייכות לחברה בארץ ✓ הכשרת הלומדים לקראת חיי עבודה בעזרת האוריינות הדו-לשונית והדו-תרבותית ✓ שיקום הקשרים הבין-דוריים ✓ בדיקת דגם חלופי אפשרי לאולפנים
היקף התוכנית והמבנה שלה	<ul style="list-style-type: none"> ✓ כ-600 שעות (חציין להוראת עברית וחציין להוראת אמהרית). ✓ המבנה הדרגתי – פותח באמהרית ומתכנס לעברית מבחינת פרישתן 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ כ-230 שעות עברית ואמהרית במקביל ובמערך סימטרי לכל אורך הדרך ✓ הדדיות ושיתופיות, תוך שאיפה לסימטריות
הלומדים ומספריהם	<ul style="list-style-type: none"> ✓ בני שמונה-עשרה ומעלה או בעלי משפחות צעירים יותר, בעלי השכלה פורמלית מועטת או בלתי-קיימת ✓ 115 תלמידים בשני מחזורים – לא כולם השלימו מחזור 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ כל מי שמעוניין להתקדם ולהשתלב בחיי עבודה והנמצא ביישוב – לא הוטלו שום מגבלות על הנרשמים ✓ שתי קבוצות ניסוי – כל אחת כ-15 לומדים
המורים	<ul style="list-style-type: none"> ✓ יוצאי אתיופיה בלבד 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ שתי מורות (שהוכשרו להוראה) במקביל – כל אחת מלמדת את הלשון של תרבות המקור שלה. ✓ האחת – מורה באולפן, והשנייה – מורה מקצועית יוצאת אתיופיה.
המורים: הכשרתם ומספריהם	<ul style="list-style-type: none"> ✓ הכשרה בת 100 שעות בקורס ייעודי שאפשר גם תצפיות והדגיש היבטים בין-תרבותיים ✓ הוכשרו 47 (!) גושרים 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ המורות מלוות תוך כדי העבודה על-ידי שתי מנחות מתמחות בבין-תרבותיות: האחת יוצאת אתיופיה שלמדה בארץ, והשנייה ילידת הארץ
תוכנית הלימוד והחומרים	<ul style="list-style-type: none"> ✓ לא ניתן ללמוד מתוך המאמר באלו חומרי לימוד השתמשו 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ חומרי לימוד אותנטיים וסימטריים (דו-לשוניים, דו-תרבותיים)

כפי שניתן לראות מן הסעיפים השונים בטבלה, רב הדימיון בין התכניות. אולם השוני היחידי כמעט הוא עקרוני ומהותי:

- ✓ אף אחת מן התוכניות איננה דבקה עוד במדיניות שהייתה מקובלת בעבר של עברית בעברית; בשתייהן מכירים בצורך לשנות את ההרכב ואת המבנה ולא להסתפק בתוספת זמן;
- ✓ בשתי התוכניות יש התייחסות לרכיב התרבותי, כלומר לדו-תרבותיות שהיא מצב קיומי של עולים (או מהגרים), ולכן מודגשת בהן החשיבות של ההכרה בתרבות המוצא של בני העדה;
- ✓ בשתייהן עולה הצורך להכשיר את בני העדה לקראת מקצועות הנדרשים היום בחברה, מבלי להתפשר על רמת המקצוע הנבחר;
- ✓ בשתי התוכניות שמור לבני העדה מקום של כוח ושל סמכות – כמורים. אלא שבתוכנית הגושרים המורים יוצאי אתיופיה לימדו גם אמהרית – שהיא שפת-האם שלהם, וגם עברית – שהיא השפה השנייה שלהם. איננו יודעים אם הם עסקו בהוראה רק בישראל או שמא גם באתיופיה;
- ✓ לא ניתן להשוות ביניהן באשר לעלויות, כי חסרים נתונים. אולם חשוב להדגיש את ההבדל העקרוני, שלו גם השתמעות כלכלית, מצומצמת אמנם, אך לא זניחה, הנעוצה בהעסקה של שתי מורות במקביל, שאחת מהן יוצאת אתיופיה.

בתוכנית המוצעת במאמר זה ילמד כל מורה את התחום שבו יש לו יתרון יחסי ברור – יוצאי אתיופיה ילמדו אמהרית, ואילו ישראלים ותיקים ילמדו עברית. *אלא שהלימוד וההוראה יתבצעו בנוכחות הדדית של שני השותפים. אותה סימטריה תישמר בכול – בחומרים הכתובים, בנושאי הלימוד, במטלות, בהנחיה ובליווי.*

מעבר לעובדה שגישה כמו זאת שעליה אנחנו ממליצים תפתח הזדמנויות לעבודה בקרב משכילים בני העדה, היא תהווה מעין המשך של תוכנית היסטורית שנקראה 'ביעור הבערות', והיא גם תשמר את הצד האורייני של התרבות האמהרית.

מדדים להצלחת התוכנית

- ✓ הצלחת התוכנית תימדד ותיבחן ברמות אחדות (סדר ההצגה שלהן איננו בהכרח משמעותי):
- ✓ בראש ובראשונה בהצלחת הלומדים ללמוד קרוא וכתוב בשפה אחת לפחות, ואנו מקווים שבשתיים. זאת על סמך ההנחה שאנשים שונים יבואו עם רמות ידע שונות לחלוטין בעברית ובאמהרית – ובהתחשב בעובדה שהחלטנו מראש לקבל כל מי שיהיה מעוניין ללמוד את שתי השפות במקביל.
- ✓ בתחושת שביעות הרצון שתבטא בנוכחות ובהתמדה, ובמילים אחרות – באחוז נשירה נמוך בהשוואה לזה המוכר לנו מתוכניות רבות ומגוונות.
- ✓ בהתעניינות שיגלו התלמידים בהגדלת מספר השעות, בהארכת הקורס, בלימוד בתדירות גבוהה יותר.
- ✓ באפיוני התנהגויות הלומדים מעבר לנוכחות – הכנת שיעורים, השלמת החסר, עניין בנאמר, אווירה ובמיוחד דגמי השתתפות.

- ✓ קיומה של אווירה המעודדת ביטויים של שאיפה להתקדמות, של נכונות ליטול סיכונים, של יכולת ברורה יותר לנסח את הצרכים בלימוד ואת הדרכים להשיג את מה שחשוב לכל תלמיד כיחיד.
- ✓ המידה שבה לימוד האמהרית – וגם העברית – יתרום לשיקום היחסים הבין-דוריים.
- ✓ השפעת המפגש בין המורות על עמדותיהן ועל תפיסותיהן.

הפקת לקחים והמלצות להמשך הדרך

- ✓ נשתדל לאתר התנהגויות לשוניות שניתן לייחס אותן לקשרי הגומלין שבין שתי השפות. ננסח דגם יעיל ובר-יישום לבניית תוכנית לימודים ברוח הניסוי ועל-פי החומרים שנצברו ושיזכו להצלחה.
- ✓ נבדוק אם הקורס הביא לשינויים בעמדת הסביבה וביישוב עצמו – בקרב קולטים, בקרב אלה האחראים על הצעות של קורסים מקצועיים ושל השלמת השכלה.
- ✓ נפיק מעבודתנו דגם שניתן לאמץ במקומות נוספים ונבדוק את העלויות הלכה למעשה ונמליץ על סדרי עדיפות לצורך שחזור בתנאים אחרים, בהיקף רחב יותר (כלומר, לא בעלי אופי ניסויי בלבד).
- ✓ נברר עד כמה יכולה להיות לעבודתנו ולמסקנותנו השפעה גם על חשיבה מערכתית מחודשת – מעבר ליישובים עצמם, כולל הצעת דגם מתקדם לקליטה ראשונית כבר באולפנים.

לסיכום, יש לנו הזדמנות למלא את השליחות של מדינת ישראל באופן תרבותי ונאור, להאיץ את ההשתלבות של קבוצה גדולה מתוכנו, לא רק מבלי שנאבד את המטען שהביאה איתה משם, אלא אף תוך כדי שזירתו בתרבות המשותפת החדשה שתיווצר. במילים אחרות, עומדת לפנינו חלופה המאפשרת לכבד ולהתכבד ולשזור מורשת עם ידע, רגישות עם עושר, וכל זאת בעברית ובאמהרית כמכלול.

מקורות

- אדלר, ח' וסבר, ר' (1998). **רכס או נכס? השכלה לכול וטיפוח חינוכי**. המכון לחקר הטיפוח בחינוך. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- אהרונוף, ח' (1989). **הערכה מעצבת לתוכנית 'ביתא ישראל'**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתוכניות לימודים.
- אורגד, ד' (1988). **שבועת ה'אזרה'**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אורגד, ד' (2001). **יום החרוגול וימים אחרים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אליאס, א' (תשס"א). **אתיופי בחצר שלך**. ירושלים: גפן.
- אלכסנדר, ת' ועינת, ע' (1996). **תרת תרת: סיפורי עם מפי יהודי אתיופיה**. תל-אביב: למשכל בירן, א' (תש"ס). פרויקט השלמת השכלה לצעירים אתיופיים. **הד האולפן החדש**, 80, עמ' 98-93.
- ביתא ישראל: סיפורם של יהודי אתיופיה** (תשמ"ח, 1988). תל אביב: בית התפוצות על שם נחום גולדמן, וניו יורק: המוזיאון היהודי.

- בליבוים, ר' ועמיתים (2002). שומעים עברית, תוכניות האזנה, פרויקט שפתרבות. תקציר הרצאה בכנס 'השפה העברית ודרכי הוראתה'. ירושלים: האוניברסיטה העברית. בן-דור, ש' (ללא ציון שנה). **סיפורים מפי יהודי אתיופיה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.
- בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ירושלים: ראובן מס.
- ברישנסקי, ד' (תשמ"ח). אופיו המיוחד של האולפן לעולי אתיופיה. **אגדה של עליה, יהודי אתיופיה וקליטתם הלשונית (171-178)**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.
- דיון רב משתפים (תש"ס). שילוב המורים עולי אתיופיה בהוראה באולפנים: עדויות מהשטח. **הד האולפן החדש**, 80, עמ' 58-64.
- האלידי, מ' א' ק' (1989). שפה דבורה ושפה כתובה (תרגום מאנגלית: צביה ולדן). נ' פלד (עורכת), **מדיבור לכתובה** (עמ' 97-139). ירושלים: כרמל.
- הרמתי, שלמה (1992). עברית בעברית. **קתדרה**, 63, עמ' 166-175.
- הרמתי, ש' (1994) **עת יפה לקריאה. מקראה לאולפן שלב ב' לעולי אתיופיה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- וייל, ש' (1989). **אמונות ומנהגים דתיים של יהודי אתיופיה בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- וייל, ש' (1995) **יהודי אתיופיה באור הזרקורים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- ויינבך, ל' ולאודן ע' (1991). **מילון עברי-אמהרי-אנגלי 2000 + מילון ללומדי עברית**. תל-אביב: עד.
- ולדן, צ' (1991). שידוך ולא היתוך – קליטה לשונית ישירה בבית-הספר. **הד החינוך**, כו (א), עמ' 20-21.
- ולדן, צ' (תשנ"א). קליטה לשונית ישירה ורכה. **הד הגן**, נה (ג), עמ' 70-75.
- ולדן, צ' (2000) מן השפה כמשאול אל השפה כמשעול, מתהייה לאורח חיים. **דבר המעשה: השפה כמכלול באצבע הגליל ובדרום**, עמ' 24-13.
- ולדן, צ' (2002). מאורית לאוריינות: המפגש של יוצאי אתיופיה עם תרבות השפה הכתובה. הרצאה ביום עיון. נתניה: הגוינט.
- ולדן, צ' ובכר, ש' (2002). איך אומרים שלום באמהרית? **הד הגן**, סז (ב) עמ' 238-243.
- ולדן, צ' (עורכת) (2000). **דבר המעשה: השפה כמכלול באצבע הגליל ובדרום**. חולון: יסוד. זהבי, י' ובר-און, מ' (2000). **מרקם סיפורים: מפי יהודי אתיופיה**. רמת-אביב: מט"ח.
- טדסה, א' (2000). הפעלת התוכנית החדשה מנקודת ראותו של בן העדה. **הד האולפן החדש**, 80, עמ' 87-86.
- כהן, א' (2002). הדיוקן הנראה והנשמע של קהילה 'אחרת' בכתבות מגזין טלוויזיוניות. הרצאה בכנס השבעה עשר של 'סקריפט', אוניברסיטת בר-אילן.
- כהנא, י' (1997). **אחים שחורים: חיים בקרב הפלשים**. תל אביב: עם עובד.
- ליפשיץ, ע' (1999). **מזמור – עקבות מאתיופיה במילים ובמנגינות**. (בתוספת קלטת). רמת-אביב: מט"ח.
- מויסי, ג' (2000) מה נשתנה האולפן הזה? **הד האולפן החדש**, 80, עמ' 90-88.

- משאשה, ר' (2000). הוראת קריאת עברית בשיטת שפת האם. *הד האולפן החדש*, 80. עמ' 72-78.
- נצר, ו' ופולני, ח' (תשמ"ח) *אגדה של עלייה: יהודי אתיופיה וקליטתם הלשונית*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סביון, נ' ודנה, ט' (תש"ס). אולפן חצרות יסף – ניסיונות דידקטיים. *הד האולפן החדש*, 80, עמ' 48-57.
- סבר, ר' (1997). לשון הקליטה. הרצאה בכנס בנושא מדיניות לשונית בישראל.
- סבר, ר' (1998). יש בגרות – מסגרת לימודית להשגת תעודת בגרות לבני נוער עולים נושרי השכלה. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- סבר, ר' (2001). בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב תרבותיות. *גדיש*, ז, עמ' 45-54.
- סימון, נ' והוואז, א' (2000). לימוד השפה העברית בעזרת משפטים מתורגמים מעברית לאמהרית. *הד האולפן החדש*, 80, עמ' 79-83.
- פייגי, ב' (2001). *תפילת ביתא ישראל: תפילת שבת שבתון*. תל אביב: צ'ריקובר.
- פישביין, י' (1998). *נערים בין תרבויות*. ירושלים: מרכז מידע לנוער יוצא אתיופיה.
- פלג, ח' (2000). מאפייני העולה המבוגר מאתיופיה והשלכותיהם על ההוראה באולפן. *הד האולפן החדש*, 80, עמ' 21-32.
- פלדמן, מ' (1998) *יציאת אתיופיה*. ירושלים: הסוכנות היהודית ומוסד ביאליק.
- פלס, ש' (1993) *מילוני: מילון עברי-אמהרי מצויר לילדים*. רמת-אביב: מט"ח.
- פקאדו, ח' (2000) *הילד והגשר וסיפורים אחרים מאתיופיה*. תל אבי: האגודה למען עידוד יצירה, תרגום ותרבות של העדה האתיופית.
- פרץ, מ' (תש"ס). כרוניקה של קליטה לשונית של עולי אתיופיה. *הד האולפן החדש*, 80, עמ' 12-20.
- קורן, מ' (2001) התפתחות המימד הרב תרבותי בעשייה החינוכית של האגף לחינוך מבוגרים. *גדיש*, ז, עמ' 195-206.
- קירמאייר, פ' ובסוק, ע' (עורכים) (תשס"ב). *גדיש*, ז.
- קם, מ' (1992) *ברוכים הבאים*. תל אבי: מט"ח.
- קניאל, ש' (תשמ"ח). השתנות קוגניטיביות של מתבגרים מביתא ישראל. *אגדה של עלייה* – יהודי אתיופיה וקליטתם הלשונית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.
- קפלוק, א' (תשנ"א). בעיות בדקדוק מעמת עברי-אמהרי, תיגראי. *אורחות*, יא.
- רוזנפלד, י' (תשנ"ח, 1997). *לימוד מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה*. דוח מחקר. ירושלים: גוינט – מכון ברוקדייל.
- רותם, ל' (2000). הכנסת תוכנית לימודים באמהרית לאולפן לעולי אתיופיה. *הד האולפן החדש*, 80, עמ' 33-43.
- שבתאי, מ' (2001). *בין רגאיי לראפ: אתגר ההשתייכות של נוער יוצא אתיופיה בישראל*. תל-אביב: צ'ריקובר.

- שבתאי, מי' (2002). *ביד אחת תינוק ובשניה ספר* (איורים של עלמו אשתה). תל אביב: צ'ריקובר.
- שוהמי, א' (1995). סוגיות במדיניות לשונית בישראל: שפה ואידיאולוגיה. ד' חן (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 249–256). תל-אביב: רמות.
- שוורצר, ד' (1995) השפה כמכלול – לימוד והוראה של שפה זרה. *מחשבות כתובות*, 13/12, עמ' 32-45.
- שור, ד' (1992). *יהודי אתיופיה וקליטתם: ביבליוגרפיה ותקצירים*. ירושלים: מכון סאלד.
- שוסטר, י' (1997). השכלת יסוד למבוגרים מהגרים: פרויקט הגושרים. *גדיש*, ג-ד. עמ' 125-139.
- שלייפר, מי' (עורכת) (ללא ציון שנה) *הכתיב האמהרי*. רמת-אביב: מט"ח.
- שמואל, ני' (1991) *אבא חום*. ראשון לציון: מסדה.
- שמואל, נעמי (2001). *ילדת הקשת בענן*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שמואל, ני' (1998) *מה שמי ומי אני?*; (1998) *עץ החיים*; (1998) *אבא, תספר לי עוד...* ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך.
- שמיר, צ' וצדיק ר' (1992) *יחד: לקט סיפורים בעברית קלה*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.

- Anteby, L. (1996). Silence des anciens, énigmes de l'écrit: les peripeties de l'alphabetisation des immigrants éthiopiens en Israël. *R.E.M.I.*, 12 (3). pp.77-97.
- Garcia, O. & Baker, C. (eds.) (1995). *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hallel, M. & Spolsky, B. (1993). The teaching of additional languages in Israel. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13. pp. 37-49.