

דוברי אנגלית כשפת אם המלמדים אנגלית בישראל – מקרה ייחודי של זהות תרבותית ושפה

נדב בדריאן, ליאת בן-חורין

תקציר

שפה אינה רק כלי המשמש לתקשורת. היא נושאת בתוכה את ההיסטוריה ואת התהוות התרבות שאותה היא מייצגת. ככזאת, היא מהווה חלק מרכזי בתחושת השייכות של בני האדם ובהותם. מורים לאנגלית בישראל, ששפת אמם אנגלית, מהווים אוכלוסיית מחקר ייחודית לבדיקת שאלות של זהות תרבותית, של התהוותה וכן של ביטוייה באופן ההוראה ובתפיסת תפקיד המורה. מורים אלו היגרו לישראל ממגוון מדינות דוברות אנגלית, שהיו מעצמות עולמיות במאה ה-20, אולם רובם גם בעלי זהות תרבותית יהודית, והגירתם לישראל נעשתה מטעמים אידאולוגיים. בתהליך ההגירה, ולעיתים גם לפניו, רכשו מורים אלו את השפה העברית – ואף היא נושאת מטען היסטורי, תרבותי ורגשי עצום. מחקר איכותני זה שואף לזהות את הדרך שבה תרבות ארץ המוצא של מורים אלו השפיעה על זהותם כמהגרים בישראל, וכיצד השפעה זו באה לידי ביטוי בהוראתם בכיתה. ניתוח הממצאים מציע את ההשערה כי ההבדלים התרבותיים בין תרבות המקור לזו הישראלית נתפסים באופן דומה על ידי המורים שנחקרו. ההבדל העיקרי, על פי המורים, נמצא בתרבות השיח וביחס לסמכות המורה. עם זאת, תגובתם הפדגוגית לפער תרבותי זה משתנה בהתאמה לאישיותם, לרמת ההשכלה שלהם ולניסיונם המקצועי.

מילות מפתח: הוראת אנגלית, הכשרת מורים, תרבות ושפה, מורים לאנגלית דוברי עברית כשפת אם, מורים לאנגלית דוברי אנגלית כשפת אם

מבוא

המחצית השנייה של המאה ה-20 נשלטה על ידי ארצות הברית ובריטניה, שהיו מעצמות מובילות מבחינה תרבותית, כלכלית וצבאית. כתוצאה מכך, השפה האנגלית הפכה להיות שפת הבחירה הראשונה כשפה בין לאומית (Galloway & Rose, 2015; Graddol, 2006). נתונים משנת 2015 מראים כי האנגלית מדוברת ב-110 ארצות, וכי ישנם כ-1.5 מיליארד אנשים הלומדים אותה בכל רגע נתון כשפה שנייה או כשפה נוספת (Lucas López, 2015). דוברי אנגלית כשפת אם הפכו להיות מבוקשים מאוד בתור מורים לשפה במהלך המאה ה-20, מכיוון שאנגלית בצורתה האמריקנית/בריטית הייתה המודל הלשוני הרצוי להוראת השפה (Moussu & Llurda, 2008; Braine, 2010). אולם בתחילת המאה ה-21 החלה עליונותן הכלכלית-תרבותית של ארצות הברית ושל בריטניה להתערער, זאת לאור עלייתן של מעצמות עולמיות תרבותיות-כלכליות נוספות, דוגמת סין והודו (Graddol, 2006). האנגלית, לעומת זאת – ובאופן חסר תקדים מבחינה היסטורית – שמרה על מעמדה כשפה בין לאומית והפכה לשפת סחר – (Jenkins, Baker & Dewey, Lingua). לאור מצב עניינים חדש זה, מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית עומדים בפני מציאות שבה שפה שאותה הם דוברים, איננה בהכרח המודל הרצוי לאנגלית כשפה בין לאומית. יתרה מכך, הם כבר אינם נתפסים בהכרח כחלק מתרבות "דומיננטית", שהמודל שלה הוא המודל השפתי הרצוי (Canagarajah, 2014).

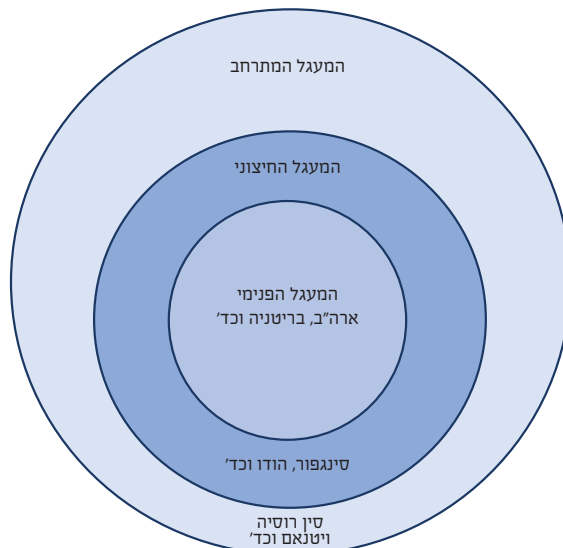
כך, מטרת מחקר זה הייתה לנתח נדבך אחד ייחודי של תופעה גלובלית זו בקרב אוכלוסיית המורים בישראל ולהפיק ממנו מסקנות לגבי תהליכי הוראת השפה האנגלית, בדגש על היסודות התרבותיים המשתקפים בהם ועל מתודות הכשרת המורים לאנגלית במציאות גלובלית משתנה. הפרקים הבאים יספקו סקירה קצרה של התמורות הכלכליות, התרבותיות והלשוניות בעשורים האחרונים וכן ימקמו את המורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית בהקשר הישראלי.

סקירת ספרות

דוברי אנגלית כשפת אם כיום – אנגלית, אנגלית בעולם ואנגלית בין לאומית מקור תפוצתה העולמית של השפה האנגלית הוא בשני תהליכים מקבילים שהחלו במאה ה־17: הראשון, מקורו בהגירה המונית מבריטניה לניו זילנד, לאוסטרליה ולצפון אמריקה; השני היה הקולוניאליזם ואימוץ השפה האנגלית במדינות האמורות על ידי אוכלוסיות מקומיות, ומאוחר יותר התרחבות ההשפעה באמצעות סחר, מסחר ועבודות (Galloway & Rose, 2015; Kirkpatrick, 2007). תהליכים אלו הובילו להופעתן של צורות שונות של אנגלית – שנבעו ממפגש בין ניבים שונים של אנגלית (בתוך מדינות המקור) ומפגש של האנגלית עם שפות המקום הילידיות ועם הסביבה החדשה. תוצאתם של מפגשים חוצי תרבות אלו הייתה הופעתם של מבטאים חדשים ושל אוצר מילים חדש וכן הכללה של מילים משפות זרות בתוך השפה האנגלית (Chambers & Trudgill, 1998). חלק מאותן ארצות שהיו תחת שליטה קולוניאליסטית אימצו את השפה האנגלית כשפה רשמית, והתוצאה קיבלה מאוחר יותר את השם "אנגלית חדשה" (New Englishes) (Schneider, 2011).

תמונה 1

מודל המעגלים של Kachru (Crystal 1995, p. 107)



מודל המעגלים של ה"אנגלית החדשה" (תמונה 1) מתאר את תהליכי ההתפשטות של השפה האנגלית שבהם דנו (Kachru, 1990). במודל מוצגים שלושה מעגלי התפשטות של השפה: המעגל הפנימי שייך לאומות דוברות האנגלית; במעגל החיצוני נמצאות מדינות שבהן אנגלית הפכה לשפה רשמית ומוכרת לצורכי תקשורת עם גורמי ממשל, דוגמת הודו וסינגפור. מדינות אלו בדרך כלל עברו קולוניאליזציה ותהליך איטי שבו האנגלית צברה מעמד ותוקף רשמי. במדינות אלו נלמדת האנגלית כשפה שנייה (ESL); המעגל המתרחב מורכב ממדינות שבהן האנגלית נלמדת כשפה זרה (EFL) לצרכים שונים ומסיבות שונות (עסקים, תירות וכדומה). מודל זה ערער את התפיסות הבלשניות המסורתיות כשהציג תפיסה הטוענת שישנה יותר מאנגלית אחת (Kachru, 1991). עם זאת, הוא מתקשה לתאר את המציאות הלשונית של המאה ה-21, מכמה סיבות. ראשית, אף על פי שהקולוניאליזם הסתיים ברוב רובו של העולם, ההגירה ההמונית המתרחשת במחצית השנייה של המאה ה-20 ובמאה ה-21 יצרה מצב שבו מיליוני אנשים – ששפת אמם איננה אנגלית – חיים במדינות המעגל הפנימי (Galloway & Rose, 2015); שנית, המודל רומז להיררכיה לשונית הנשלטת על ידי המעגל הפנימי. מצב זה אינו מתקיים בהכרח, ודוברי אנגלית כשפה נוספת (לא דוברי שפת אם) נמצאו כשווי ערך ולעיתים אף בעלי יכולת גבוהה יותר מדוברי אנגלית כשפת אם במצבי תקשורת בין לאומית מסוימים (Davies, 2003; Galloway & Rose, 2015).

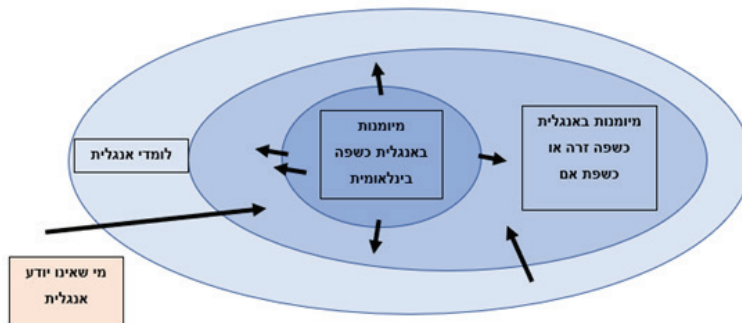
תהליכים אלו הינם חלק מתופעה כוללת המכונה "גלובליזציה". גלובליזציה, כמונה, מתארת את ההתרחבות האקספוננציאלית בקשר הבין לאומי והבין תרבותי בין בני האדם בכל מישורי הקיום האנושי (Graddol, 2006; Aviram, Bar-On & Attias, 2010). דמותו של האדם כ"תושב הגלובלי" החדש היא דמות של אדם רב-תרבותי ורב-לשוני (Graddol, 2006; Aviram, Bar-On & Attias, 2010); עניין נוסף הוא השיפור, הייעול וההוזלה בתקשורת האלקטרונית ובתחבורה, שיצרו תופעה של מיקור-חוץ – הן של שירותים והן של מומחיות אקדמית. תחומי עיסוק רבים עברו ממעצמות העל של המאה ה-20 (בריטניה וארצות הברית) אל מעצמות עולות חדשות. תופעות אלו הדגישו את הצורך בשפת תקשורת עולמית אחידה, כשהאנגלית, "במקום הנכון ובזמן הנכון", הייתה הבחירה הטבעית (Crystal, 2012).

שפה בין לאומית מעצימה את תהליך הגלובליזציה בכך שהיא מקלה את ביצועם של שיתופי פעולה בין לאומיים בכל מישורי הקיום האנושי. היא מסייעת לשיתוף פעולה במדע ובמחקר וכן ביצירת קשרים פוליטיים. תוצרי לוואי לא מכוונים של התופעה הם מחיקתן של שפות אוטוריות וקטנות, וכן טשטוש והשטחה של עומק תרבותי, זאת מאחר שידע חדש ואוצר מילים חדש נוצרים במישור הגלובלי, ולא במישור המקומי (Kirkpatrick, 2007; Galloway & Rose, 2015).

מהו, אם כן, מצבה של האנגלית כשפת אם בעולם גלובלי, כשהיא משמשת שפה בין לאומית? מודיאנו (Modiano, 1999) הציעה מודל לשוני חדש המתאר את האנגלית כשפה בין לאומית (תמונה 2). מודל זה מייצר היררכיה על בסיס מיומנות, ולא על בסיס שפת אם. יתרה מכך, שלא כמו במודלים קודמים, במודל זה האנגלית כשפה בין לאומית היא דומיננטית בהשפעתה על האנגלית העולמית, כולל זו של המדינות דוברות האנגלית. על פי מודל זה, בשונה מתפיסות לשוניות מסורתיות הרואות במיומנות השפתית ידע של השפה על כל מישוריה, אנגלית כשפה בין לאומית מצריכה מכלול כישורים רחב, הכולל מודעות בין תרבותית, רגישות וידע מטה-

לשוני – זאת מכיוון שתקשורת בין תרבותית מצריכה הבנה של יסודות מעבר למבנה הטכני והלקסיקלי של השפה. יתרה מכך, תופעה ייחודית זו מציבה בעיה בפני חקר האנגלית הבין לאומית מכיוון שכל שימוש בה ייחודי בהקשר לתרבויות המשתתפות בו (Jenkins et al., 2017; Friedrich & Figueiredo, 2016). כלומר, האנגלית במפגש בין אירופים תהיה שונה מהאנגלית במפגש בין אסיאתים מכיוון שכל יסודות השפה הלשוניים והתרבותיים יהיו מושפעים משפת האם של הדוברים.

תמונה 2
מודל אנגלית כשפה בין לאומית (Modiano, 1999)



מן האמור לעיל עולות שתי שאלות מרכזיות העוסקות בהוראת השפה האנגלית: הראשונה – איזו אנגלית צריך ללמד? השנייה עוסקת בסביבה התרבותית-לשונית החדשה שבה מלמדים מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית – כיצד השוני התרבותי-לשוני בין תרבות המקור, שממנה הגיעו, לבין התרבות המקומית, משפיע על תפיסות התפקיד וההוראה שלהם?

מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית – כמורים לדוברי שפות אחרות (TESOL) התרחבותו של מקצוע הוראת האנגלית הוביל ברחבי העולם לדרישה גוברת למורים לאנגלית, שזו שפת אמם. זאת אף שמחקרים הראו שלמרות המחשבה שיש להם יתרון מובנה כדוברי השפה (Medgyes, 1992), אין הדבר כך – ותפיסה זו מקורה בהטיה תרבותית, ולא בממצאים עובדתיים (Clark & Paran, 2007; Moussu & Lurda, 2008). מובן שישנם כמה יתרונות ברורים למורים אלו, אולם יש להם גם כמה חסרונות. טבלה 1 מראה את נקודות החוזק והחולשה של מורים אלו בנוגע להוראת השפה האנגלית במדינות זרות (Medgyes, 2001; Braine, 2010).

אלא שהמחקרים המצוטטים לעיל עוסקים במורים שהינם זרים לתרבויות שבהן הם מלמדים ולשפות המקומיות. יתרה מכך, הם מתארים ממצאים השייכים למקום מסוים בנקודת זמן מסוימת, ואינם מראים מה קורה למורים אלו לאחר זמן רב בתרבויות אלו או לאחר שלמדו את השפות המקומיות (Moussu & Lurda, 2008).

טבלה 1

יתרונות וחסרונות של דוברי אנגלית כמורים לאנגלית

יתרונות	חסרונות
מודל שפתי מושלם.	לא תמיד מבינים את הבעיות בתהליך רכישת השפה של התלמידים.
הפדגוגיה שלהם חדשנית ויצירתית יותר.	אינם מצליחים לחוש אמפתיה כלפי תלמידים המתקשים ברכישת השפה.
משתמשים בפדגוגיה הרצויה להוראת השפה בצורה טבעית.	לא עברו בעצמם תהליך של רכישת השפה האנגלית כשפה נוספת.
בעלי ביטחון עצמי גבוה בשימוש בשפת המטרה.	אינם מצליחים להשתמש תמיד בשפה המקומית (של התלמידים) לתועלתם.
	אינם מותאמים לתרבות המקומית.

מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית, המלמדים בישראל

ישראל קיבלה את עצמאותה בשנת 1948. בין השנים 1917-1948 הייתה ישראל חלק מהמנדט הבריטי, ועל כן נחשבה לחלק מהמעגל החיצוני במודל שלעיל, מאחר שהאנגלית שימשה בה שפה רשמית. לאחר קבלת עצמאותה, ולאור הגדרתה כמדינת הלאום היהודית, העברית הפכה לשפתה הרשמית, והיא החלה לקלוט גלי הגירה של יהודים מכל רחבי תבל. חלק מהגירה זו הגיע ממדינות המעגל הפנימי וכלל דוברי אנגלית כשפת אם. חלקם מצאו עבודה בתור מורים לאנגלית – לא תמיד בשל הכשרתם המקצועית, אלא בשל ההטיה המובנית של המעגל הפנימי לאנגלית כמודל השפתי הרצוי, כפי שהוזכר קודם.

עם זאת, שלא כמו מורים לאנגלית מהמעגל הפנימי במקומות אחרים בעולם – שבאו ללמד כמה שנים ולשוב למדינותיהם – במקרה של ישראל מדובר בהגירה אידיאולוגית ובוזהות תרבותית כפולה של המורים. מצד אחד הם ילידי הארצות והתרבויות האנגלו-סקסיות, ומהצד האחר הם יהודים שהיגרו לישראל כדי להישאר בה ולהיטמע בתרבותה המקומית. עובדה זו מהווה הזדמנות ייחודית לחקר השפה האנגלית כשפה בין לאומית והשפעתה על האנגלית הילידית, כמו גם הזדמנות להבנת הקשרים שבין שפה, תרבות והוראת השפה (Badrian, 2018).

במטרה להאיר את תהליך היווצרות הזהות של אוכלוסיית המורים ששפת אמם אנגלית, חשוב להבין את מעמדה של האנגלית בישראל ואת האופן שבו היא נלמדת. בשנים הראשונות שלאחר קום המדינה, העברית והשימוש בה היו חובה. העברית היא דוגמה ייחודית לתחייה של שפה, שהייתה מנוונת ומתה, באמצעות מדיניות ממשלתית מכוונת ותכנון מרכזי (Saulson, 1979). מאמץ זה מצד המדינה גרם למצב שבו הדור השני למהגרים קיבל את העברית בתור שפת אמו ונטש את שפת האם המקורית של בית הוריו. האנגלית נתפסה באופן שלילי בשל הזיכרון הטרי מהמנדט הבריטי, אולם עלייתה של ארצות הברית כמעצמה עולמית – והקהילה היהודית העצומה שם (שנייה בגודלה רק לישראל) – הנחילו לאנגלית מעמד חשוב במערכת החינוך הישראלית (Braine, 2014).

מערכת החינוך הישראלית היא מערכת ריכוזית המאופיינת במבנה של פירמידה. תוכניות הלימוד נקבעות על ידי משרד החינוך ומבוצעות על ידי בתי הספר בהתאם למחוזות ולזרמי

החינוך שלהם הם שייכים (Aviram et al., 2010). תוכנית הלימודים באנגלית בצורתה הנוכחית הופיעה לראשונה בשנת 2001, והיא מבוססת על עיקרון של מטרות ושל יעדים. היא מאפשרת למורה דרגת חופש גבוהה בבחירת אסטרטגיות ההוראה בתוך המסגרת. למרות זאת ההוראה עצמה מקבלת אופי דומה בכלל בתי הספר, בעיקר בשל חומרי לימוד זהים המשותפים להם (Braine, 2014). בשנת 2001 הגדירה תוכנית הלימודים באנגלית את שפת המטרה בשם "אנגלית כשפה זרה" – EFL, בעוד שתוכנית הלימודים המעודכנת לשנת 2018 מגדירה אותה בשם "אנגלית כשפה בין לאומית" – EIL (Ministry of Education, 2018). מחד גיסא, שינוי שפת המטרה לאנגלית בין לאומית אינו מוביל בהכרח לשינוי חומרי הלימוד בהתאמה (Khodadady & Shayesteh, 2016). הגישה בישראל כלפי המורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית תואמת את המחקרים שהוצגו לעיל. כלומר, הם היו – ונחשבים עדיין – למורים מועדפים בשל שפת האם שלהם ובשל המודל השפתי שאותו הם מציגים (Braine, 2010). מאידך גיסא, בשל מעמדם כמהגרים, העלול לכלול תחושת נחיתות מסוימת מול המקומיים, אין זה ברור כי הם מחזיקים בתחושת עליונות כלשהי כמורים בשל כך. עליהם לחצות מחסומים תרבותיים רבים על מנת להיטמע בהצלחה בתרבות המקומית ולהרגיש חלק ממנה (Braine, 2010; Copland, Garton & Mann, 2016). תהליך היטמעות זה מציג הזדמנות מחקרית שתאיר את תהליך ההתאמה הפדגוגית של מורים אלו.

מטרות המחקר ושאלותיו

מחקר זה עסק במורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית, המלמדים בישראל. ההנחה בבסיס המחקר הייתה שמעמדם הייחודי של מורים אלו, כפי שהוסבר לעיל, עשוי להאיר את המאפיין התרבותי הבולט ביותר בפער בין תרבותם הילידית לזו המקומית. המחקר שאף לבדוק כיצד מאפיין זה בא לידי ביטוי בהוראת האנגלית אצל מורים אלו. שאלות המחקר היו:

כיצד תופסים מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית את הפער התרבותי בין תרבותם הילידית לזו המקומית, כפי שהוא בא לידי ביטוי בכיתה?
 כיצד משפיע אותו פער תרבותי על תהליכי ההוראה שלהם?
 מה היו נימוקיהם של המורים לגבי תהליכי ההתאמה שהם עברו כתוצאה מהמפגש הבין התרבותי?

מתודולוגיה

מאחר שמחקר זה עוסק בתופעה ייחודית בתוך שדה המחקר הכללי של הוראת השפה, הגישה הפרגמטיסטית היא שנבחרה לעמוד בבסיסו הרעיוני. פרגמטיזם מאפשר לחקור תופעות מורכבות מתוך ההנחה שהתוצאות עשויות לחרוג מהתפיסות השגורות או שהתופעה הנחקרת עצמה מצריכה שימוש בכלים שונים על מנת לתת פרשנות. נוסף על כך הוא מאפשר שילוב בין שיטות חקר שונות ושיטות הסקת מסקנות מגוונות וכן ביצוע שינויים והתאמות במהלך המחקר (Creswell & Clark, 2017). המחקר עוסק במקרים פרטניים של מורים לאנגלית בישראל, ששפת אמם אנגלית. מאחר שעניינו פרשנותם של מורים אלו את תהליכי ההיטמעות

התרבותית שלהם והשפעתם של אלו על תהליכי ההוראה, פרדיגמת המחקר שנבחרה הייתה חקר מקרה. גישת מחקר זו מפרשת את המציאות המסוימת הנובעת ממצב ייחודי מחד גיסא, אולם גם עשויה לאפשר הסקת מסקנות כוללניות יותר, מאידך גיסא (Denzin & Lincoln, 2000; Ritchie, 2014; Yin, 2018).

הנתונים נאספו על ידי ראיונות חצי מובנים. ככלי מחקר, ראיון חצי מובנה מאפשר לחוקר לשמור על מסגרת ברורה של נושא המחקר, אך בד בבד לאפשר למרואיין חופש להעלות נושאים שלא היו צפויים מראש. כלי מחקר זה מאפשר פתיחות רעיונית לתמות חדשות העולות במהלך המחקר ומגביר את אמינות התוצאות באמצעות הקטנת ההטיה של החוקר את התהליך (Seidman, 2013). הראיונות שבהם נעשה שימוש במחקר זה הם חלק ממחקר נוסף העוסק באחדים מן התכנים המוצגים במחקר זה. שישה מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית רואיינו בחודשים מאי-יוני 2018 בראיון חצי מובנה. הראיונות עסקו בתפיסת התפקיד שלהם, בתפיסות השפה שלהם ובהתפתחותן לאורך השנים. הראיונות אף עסקו בתפיסותיהם את הפער התרבותי בין ארצות המוצא שלהם למקום ההוראה, ובאופן שהוא השפיע על תהליכי ההוראה שלהם.

מתוך ראיונות אלו נבחרה אוכלוסיית המחקר. אוכלוסיית המחקר הורכבה מארבע מורות לאנגלית, ששפת אמן אנגלית, בעלות רקעים שונים ובעלות רמות השכלה שונות. הן היגרו לישראל משלוש מדינות – קנדה, בריטניה וארצות הברית. כאמור, הן בעלות רקע אקדמי שונה – בין תואר ראשון לתואר שלישי, ונמצאות בישראל בין 15 שנה ל-40 שנה. שתיים מהן מלמדות בבתי ספר תיכוניים ושתיים במכללות להכשרת מורים. כדי להימנע מהטיה בתשובותיהן של המורות, השאלות בראיון לא נגעו להיבט המקצועי בעבודתן ולא דרשו שיפוט של עבודתן, אלא נגעו אך ורק לתחושות ולפרשנות לגבי פערי התרבות והשינויים בשפה מנקודת המבט האישית שלהן. הדגימה הייתה דגימה מכוונת, היות שהנחקרים נבחרו על סמך מאפייניהם התרבותיים והמקצועיים הייחודיים בהקשר לנושא המחקר (Fraenkel & Wallen, 2009). תמלול הראיונות נותח כדי למצוא נקודות דמיון בתפיסותיהן של המורות בהקשר לנושא המחקר. בשלב הראשון הראיונות קודדו במערך קידוד פתוח. התמלול חולק לפי תמות כלליות שעלו, כגון שפה, פערי תרבות, השוואות ועוד. בשלב השני חולקו קטעי הטקסט בהקשר לשאלות המחקר (Straus & Corbin, 1998; Kuckartz, 2014; Shkedi, 2014). לצורך ניתוח הטקסט נעשה שימוש בתוכנת המחשב NARRALIZER (Shkedi, 2014).

המצאים

לכל ארבע המרואיינות הוקצו שמות קוד – מ עד 4. כל טבלה מתייחסת לשאלה אחרת מתוך שאלות המחקר, ולאחר כל טבלה מופיע ביאור קצר. הציטוטים המופיעים בטבלאות נבחרו לאחר ניתוח וקידוד הטקסט על פי שאלות המחקר והתמות המופיעות בהם. חלקים מהם נקטעו, בלי לקטוע את הרעיון המובע בהם, כדי לשמור על קוהרנטיות. הציטוטים תורגמו על ידי כותבי המאמר.

תפיסת ההבדל התרבותי

מקרה: כיצד תופסים המורים את הפער התרבותי בין ארץ המוצא שלהם לישראל?	
1מ	<p>התנהגות אנגלית היא קודם כול להיות יותר מנומס, אם זה בכלל נחשב התנהגות. כישורים התנהגותיים, סבלנות, לתת למישהו לסיים את דבריו לפני שמדברים... אני חושבת שזה אצלנו בוורידים.</p> <p>אנחנו לא קוראים למורים בשם הפרטי, זה יותר רשמי. פה זה הרבה פחות... ילדים מרגישים יותר חופשי להתנהג בצורה מוחצנת, להתנהג בחוסר כבוד. הם חושבים שהם יכולים לעשות מה שהם רוצים. אין תלבושת אחידה ועוד... כל זה מאפשר להם להתנהג בצורה לא ראוי, וכך המורה מאבד את הסמכות שלו.</p> <p>הם הרבה יותר פתוחים וקרובים למורים פה. חברותיים, חיבוקים... יותר מדי קרוב. אין מרחק. אני זוכרת שהמורים שלי היו הרבה יותר מרוחקים מאיתנו.</p>
2מ	<p>העובדה שילדים לא הקשיבו, לא ישבו ואפילו לא הגיעו לשיעור. או שהם דיברו בזמן שאתה דיברת... כאלה דברים.</p>
3מ	<p>אני מגיעה מניו יורק. יש לי את השילוב, ואני לא יודעת אם זה המרפקנות הניו יורקית או הישראלית שלי. אם תשווה אותי לישראלים, אני עדיין חושבת שצריך ללכת לפי הכללים, אבל אני אהיה הראשונה לצעוק ולהתווכח על דברים שלא נראים לי.</p>
4מ	<p>אני חושבת שהדבר הזה של הישראלים... יש להם פחות סבלנות, והפתיחות הזאת... זה משפיע ומופיע במערכת החינוך בוודאי. אני חשה שיש פחות חסמים, חלוקה רשמית בין מורים לתלמידים בבית הספר. אחד הדברים הראשונים ששמתי אליהם היה: "היי, הם קוראים לי בשם הפרטי!"</p>

אפשר לראות שתפיסת התרבות המקומית והפערים דומה אצל המורות. המחסור ברשמיות, סבלנות, ישירות, "עיגול הפינות" והטשטוש של הגבול בין מורה לתלמיד – כל אלה הוזכרו בכל ארבעת המקרים. חוויית המורות עצמן נעה בין פגיעה ופירוש ההתנגשות הבין תרבותית כחוסר כבוד לבין תחושת חיבור מסויג לתופעה.

כיצד השתנתה ההוראה בכיתה?

מקרה: כיצד מלמדים המורים בהקשר של השוני התרבותי?	
1מ	<p>זה כל כך ידיוותי כאן, כל כך ידיוותי ואני לא אוהבת את זה בכלל. עדיין לא התרגלתי לזה.</p> <p>בגלל שחייבים להיות גבולות. חייבים לשים את הגבול איפשהו.</p> <p>אני יכולה להתעקש אבל האסטרטגיה שלי לא תעבוד. זה לעולם לא יעבור אצל הילדים פה או אצל בית הספר.</p> <p>כן, אתה חייב להתאים את עצמך.</p>
2מ	<p>אני נותנת להם את התרבות האמריקאית שלי. אני גם מנסה להראות להם שיש עוד תרבויות מלבד זו שלהם וזו האמריקאית ושהם צריכים להיות מודעים לזה.</p>
3מ	<p>היו מספר דברים שדרשתי מהם בכיתה. היה את מראה הכיתה, היה כבוד והייחודיות אחריות. כשהם נכנסו לכיתה בירכתי כל אחד בפתח הדלת. הם הלכו למקומות שלהם עמדו וחיכו. גם ביציאה הם עמדו וחיכו בשקט עד שכולם יצאו.</p> <p>כשאני מדברת על מה הבאתי איתי מאמריקה לישראל... הבאתי את נושא הכבוד. אני המורה ואתה התלמיד, אני מכבדת אותך ואתה אותי, אני דורשת שתכבד את כולם וכולם יכבדו אחד את השני. את האקלים הכיתתי הזה הבאתי.</p>
4מ	<p>אני לא חושבת שזה שקוראים לי בשמי הפרטי מראה חוסר כבוד. אני לא חושבת שזה מוביל לחוסר כבוד מהפרספקטיבה שלי כבריטית. אני חושבת שרכישת כבוד מצד התלמידים קשור לאיך אני כמורה מתנהגת איתם לאורך זמן.</p> <p>אני סבורה שהפער התרבותי/הבין דורי הזה הוא שורש הבעיה וזה מתפקידי לגשר עליו.</p>

תגובתן הפדגוגית של המורות לפער התרבותי מגוונת. מ1 לא מרחיבה באשר למהות השינוי שאותו ביצעה, אך היא מדגישה את תחושות התסכול וחוסר היכולת שלה לבצע שינוי. מ2

מדברת על הנחלת היסודות התרבותיים שלה בקרב תלמידיה ועל שימוש בהוראה לצורך חשיפת התלמידים לתרבויות ולערכים תרבותיים נוספים, מלבד אלה המוכרים להם. מ3 למעשה מוחקת את הפער התרבותי בכיתתה כאשר היא פועלת על פי ערכים של תרבות המקור, אולם היא מדגישה כי היא עושה זאת דרך יצירת אקלים חיובי ואמפתי כלפי התלמידים. מ4 מדברת על פשרות – לפגוש את התלמידים באמצע. מבחינתה, אפשר לעשות זאת כאשר היא מצליחה לא לשפוט את ההתרחשויות מנקודת המבט התרבותית שלה.

הסיבות לשינוי הפדגוגי

מקרה: כיצד מסבירים המורים את השינוי שעברו?	
מ1	הדרך שלי לא יכולה לעבוד כאן. עד היום אני כל הזמן לומדת מאחרים. למשל הרכזת שלי, שהיא ישראלית. אני הולכת, צופה... תמיד אפשר ללמוד עוד.
מ2	אני חושבת שזה תהליך ארוך. לקח לי לא מעט שנים. הייתה נקודה שבה התלבטתי האם להישאר בהוראה כי לא הייתי מרוצה מהתפקוד שלי. חשבתי שאולי לא זה מה שאני צריכה לעשות. אמרתי לעצמי: "או שתשני או שתעזבי את המקצוע", השתנית. רציתי להשתנות בגלל שהחלטתי שאני רוצה להישאר מורה. הייתי צריכה להתאים את עצמי לתרבות הישראלית אבל עדיין להנחיל להם את הערכים שחשובים ל"לא ישראלים".
מ3	אני מאמינה שהמהות של למידה זה לעשות טעויות ולא להיות מושלמים. למידה היא שיתוף של רעיונות ועבודה שיתופית, ולא רק לשבת מורה מול תלמיד. אני מחשיבה את עצמי קודם כול מחנכת ורק אחר כך מורה לאנגלית. תמיד חשבתי על עצמי ככה. זה חשוב מבחינתי ללמד על דברים חשובים דרך השפה. זה לא רק ללמד אנגלית מבחינתי. זה גם חשוב מבחינת הרלוונטיות והעניין לילדים וגם חשוב לי להיות מחנכת.
מ4	אני חושבת שהדרך בה אני מלמדת השתנתה. מה שאני חושבת שקרה זה שהפכתי יותר מודעת למה המשימה שלי ומה המטרות שלי. אני חושבת שזו הצהרה תרבותית משמעותית (לקרוא למורה בשם הפרטי)... הגבולות לפעמים מטושטשים וזה לפעמים עדיין קצת מפריע לי. אני חושבת שזה בגלל שאני בריטית במקור. יש לי קושי להכיל את זה לפעמים. אני חושבת לעצמי: "או קיי, למען השם, קודם כול זה ישראלי". בנוסף, הם גם דור אחר. אני חייבת לקחת את זה בחשבון לפני שאני מתפרצת ואומרת: "זה קצת חוצפה".

הסיבות והדרך שבהן התאימו המורות את צורת ההוראה שלהן מגוונות, והן שונות בין מורה למורה. כל המורות מבינות שהמודל הלשוני שבו הן שולטות – אינו מספיק. תגובותיהן נעות בין תסכול להבנה של מהות העבודה או מהות השינוי הרצוי. מ1 מדברת על הכרח ועל הבנה שהיא חייבת להשתנות מתוך כורח תרבותי וארגוני, אך אינה מפרטת באשר למהות השינוי. מ2 מתארת את ההבנה שללא התאמה תרבותית ההוראה שלה תהיה לא יעילה. היא גם מצביעה על כך שהתהליך שאותו עברה היה ממושך. מ3 אינה מתייחסת כלל אל עניין הפער התרבותי כאל גורם משפיע. במקום זאת היא מציינת את פילוסופיית ההוראה שלה ואת הדרך שבה היא מיישמת אותה כגורם השולט. מ3 רואה עצמה כמחנכת. ככזו, מטרתה היא יצירת חוויה לימודית משמעותית וחיובית אצל תלמידיה. עם זאת, בהתייחסות לנושא ניהול הכיתה, היא פונה לערכי השיח והכבוד הנהוגים בארץ המוצא שלה. מ4 מפיגנה מודעות לדרך שבה תרבותה הילידית משפיעה על שיקולה הפדגוגיים. היא מאמינה שעל ידי תיווך של ההבדלים התרבותיים היא יכולה להגיע לתלמידים שלה.

כל ארבע המורות הצביעו על חוסר הרשמיות, על טשטוש הגבולות ועל חוסר הסבלנות כהבדלים המשמעותיים בין התרבויות. אולם בעוד 3 ו-4 מדברות על כך שהן חשו נוח באופן כללי עם ההשתלבות בתרבות המקומית, 1 ו-2 מתארות קונפליקט וקושי. 1 מצויה עדיין בתוך הקונפליקט והמאבק ומפגינה תסכול לאור זה, בעוד 2 מדברת על תהליך של התאמה והכלה שעברה.

קיימות הקבלות מסוימות בדרך שבה הן מלמדות – כולן מנסות לשמר את תרבות השיח שלהן כבסיס ללמידה בכיתה. אולם בעוד 1 רואה זאת כהכרח אך מתוסכלת מחוסר היכולת שלה ליישם את זה, 2 חשה כי הצליחה בכך. 3 מתארת כי היא הצליחה בשמירה על תרבות שיח ועל גבולות מובחנים בכיתה, ו-4 מתארת את עבודתה כמשא ומתן גמיש בין מורה לתלמידים, שבו כל צד מוותר ומרוויח משהו בהתאמה.

הנימוקים שאותם סיפקו המורות לגבי ההתאמות הפדגוגיות שביצעו היו מגוונים. 3 ו-4 רואות את ההוראה כממוקדת תלמיד. כתוצאה מכך הן סבורות שכמורות עליהן לבצע התאמות בהתנהלותן ובדרכי ההוראה על מנת להיות רלוונטיות לתלמיד העומד מולן. הן גם מדברות על פילוסופיית הוראה ועל ידע כמדריך לפעילות הפדגוגית. 2 מדברת על תהליך אישי שאותו עברה ועל ההבנה שהתאמה תרבותית נחוצה על מנת ללמד. מלבד 1, כל המורות רואות את התהליכים שעברו ככאלה הנמשכים זמן רב. 1, שהיא הצעירה מבין המורות שרואינן, עדיין נמצאת בתהליך שאותו הן מתארות.

באשר לזהותן התרבותית, כל המורות מתארות מעין מצב ביניים – הן אינן מרגישות שייכות מלאה לתרבות המקומית מחד גיסא, אך מאידך גיסא מבינות שגם אינן שייכות לגמרי לתרבות שממנה באו, בשל הנתק הממושך. חלקן, דוגמת 3 ו-4, מרגישות שהן "מתאימות" לתרבות המקומית ושתמיד היו כאלה, בעוד שהמורות האחרות מתארות דינמיקה אחרת – של מאבק ושל כניעה.

דיון

מן המקרים המתוארים לעיל אפשר להאיר כמה נושאים מרכזיים. ראשית, ההבדל התרבותי מתמקד בעיקר ברשמיות, בתרבות השיח ובנימוסים. יתרה מזאת, אנו יכולים להבחין בבירור שכדי ללמד ביעילות המורים חייבים לבצע התאמות לתרבות המקומית. אומנם טענה זו נשמעת מובנת מאליה, אך לא כך היא באשר ללמידת אנגלית כשפה זרה. בלמידת אנגלית כשפה זרה באופן מסורתי היה זה התלמיד שנדרש לבצע את ההתאמה לתרבות האנגלו-סקסית (Rose & Galloway, 2019). עובדה זו מאששת את הטענה הקיימת בספרות באשר לאחד החסרונות הבולטים של מורים לאנגלית ששפת אמם אנגלית, והוא חוסר בהבנת הקושי של התלמיד או חוסר האמפתיה כלפיו (Medgyes, 1992).

אלא שחסרונות אלו משתנים עם הזמן, תוך כדי תהליך ההיטמעות של המורים בתרבות המקומית, והם מרגישים הצלחה בעבודתם לאחר השינוי. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ההבנה שמורים דוברי אנגלית שפת אם צריכים לעבור תהליך של הטמעה ושל היטמעות בתרבות המקומית כדי להצליח בהוראתם (Sifakis & Tsantila, 2018). נוסף על כך, בתרבות עולמית שבה האידיאל הוא רב-לשוניות ורב-תרבותיות, התהליך שאותו עברו המורים מקרב אותם לתלמידיהם גם מהבחינה התרבותית הגלובלית (Rose & Galloway, 2019).

מתוך הדברים הללו נראה כי ישנן כמה תכונות אישיות היכולות להקל את הליך ההיטמעות האמור ולייעל אותו. במקרים המתוארים במחקר זה, חלק מן המורות תיארו תהליך שהתרחש באופן טבעי וקל, לעומת אחרות – שחוו אותו כמאבק. נושא נוסף שעלה הוא הידע ותפיסות ההוראה של המורים. חלק מן המורות תיארו את תפיסות ההוראה הברורות שלהן כגורם דומיננטי בעבודתן ובהתאמתן את עבודתן לישראל. אותן מורות שהליך ההיטמעות שלהן היה קל הציגו פתיחות תרבותית גדולה יותר, ולא יצאו מנקודת הנחה של עליונות השפה האנגלית. מורות אלו חיפשו נתיבים לחיבור עם התלמידים. המורות שהליך השינוי שלהן היה קשה וארוך יותר הסתמכו יותר על הידע ועל הניסיון המקצועי שעמים הגיעו כגורמים משפיעים, ולא ויתרו בקלות על תפיסתן את השפה האנגלית כ"שייכת" להן ולתרבותן.

מסקנות

זהו מחקר קטן מאוד בהיקפו. ככזה, הוא מוגבל ביכולתו לתאר את התמונה המלאה של הקונפליקט התרבותי שאותו חווים המורים לאנגלית שמקורם במדינות דוברות אנגלית, בהוראה בישראל. עם זאת, ייחודה הלשוני של האנגלית הבין לאומית אינו מאפשר חקר מקיף בקנה מידה גדול מאחר שכל שימוש באנגלית בהקשר בין תרבותי הינו בעל מאפיינים ייחודיים התלויים בתרבות המקורית של כל אחד מהמשתתפים (Jenkins et al., 2017). עובדה זו מזמינה מחקרים נרטיביים המספקים תובנות מתוך ההבנה שמכלול מחקרים מסוג זה יספק תמונה רחבה של התופעה כולה (Galloway & Rose, 2015).

על כן, יש ביכולתו של המחקר לספק כמה תובנות היכולות לשמש למחקר עתידי ולהבנת התופעה. אנו יכולים להבחין בבירור שההבדל התרבותי מסתכם בתחום הרשמיות והנימוסים. אף שרוב המורים חוו את הפער בצורה שלילית בהתחלה, חלקם הצליחו למצוא נתיב ביניים, שבו הם שינו את דרכי ההוראה שלהם אך עדיין שימרו חלק מערכיהם התרבותיים והנחילו אותם לתלמידיהם. תוצאות אלו מצביעות על כך שתפיסות העליונות התרבותית האנגלו-סקסית, כפי שבאה לידי ביטוי בסוף המאה ה־20, אינה מתקיימת הלכה למעשה.

נחוץ מחקר נוסף, אולם אפשר להסיק בסבירות גבוהה שתוכניות להכשרת דוברי אנגלית להוראת אנגלית יפיקו תועלת רבה אם יתייחסו גם לנושאים תרבותיים בתהליך הכשרתם. זאת על מנת לסייע למורים חדשים להתאים את עצמם לנורמות ההתנהגות המקומיות. בל נשכח שהקושי שאותו הם יחוו הינו כפול – הן כמורים חדשים הן כמהגרים. חשוב באותה מידה שההכרה באנגלית בתפקידה הבין לאומי יהווה אף הוא חלק מתוכניות ההכשרה. הכרה זו תמתן את ההטיה המובנית כלפי אנגלית בצורתה הילידית בהוראת האנגלית, אצל מורים בכלל ואצל דוברי האנגלית בפרט. תהליך זה אף יסייע להם בהבנת הערך הקיים בחשיפת התלמידים לרב-תרבותיות ויקל עליהם להשתלב בתרבות המקומית.

באשר לקשר שבין הזהות התרבותית והשפה, אפשר להתבונן בזהותם של המורים במחקר בשתי רמות שונות: במישור המקומי הם נמצאים על הסקלה שבין זהותם המקומית לזו המקורית. הם לעולם ייטו לכאן או לכאן, אבל זהותם תמיד תהיה קרועה בין השתיים; עם זאת, במישור הבין לאומי, בהתייחס למציאות הגלובלית, הם מגלמים הלכה למעשה את אותו קרע של האדם מערכיו המסורתיים וממקורותיו התרבותיים ואת מאבקו ליציקת משמעות לחייו במציאות

משתנה. ייתכן שדווקא בשל כך, הם מצויים בעמדה ייחודית, בהינתן הכוונה מתאימה לעשות כן בתחום לימודי השפה הזרה. תנאי הכרחי לשם כך יהיה כמובן ויתור מצידם על תפיסת הבעלות על השפה, כפי שצוין לעיל.

ביבליוגרפיה

- Aviram, R., Bar-On, N., & Attias, M. (2010). *School as a Communication Center: A Model of Optimistic Humanist Education*. Haifa: Pardes.
- Badrian, N. (2018). Do Native English Speaking Tesol Teachers Need to Relearn English? *ERD 2017 Education, Reflection, Development*. 278- , 285. doi:10.15405/epsbs.2018.06.34
- Braine, G. (Ed.). (2014). *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. Routledge.
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers: Research. Pedagogy and Professional Growth*. London: Routledge.
- Canagarajah, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*, 5(4), 767-785.
- CentralBureauofStatistics(2018),http://www.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_SHTML&ID=705
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1998). *Dialectology*. Cambridge University Press.
- Clark, E., & Paran, A. (2007). The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey. *System*, 35(4), 407-430.
- Copland, F., Garton, S., & Mann, S. J. (2016). *LETs and NESTs: Voices, views and vignettes*. British Council.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Crystal, D. (1995). *Cambridge Encyclopedia of the English Language* Cambridge University Press. Cambridge.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality* (Vol. 38). *Multilingual Matters*.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). *Qualitative research*. Thousand Oaks ua, 413-427.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.

- Friedrich, P., & de Figueiredo, E. H. D. (2016). *The Sociolinguistics of Digital Englishes*. Routledge.
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing Global Englishes*. Routledge.
- Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). London: British council.
- Jenkins, J., Baker, W., & Dewey, M. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of English as a lingua franca*. Routledge. Taylor and Francis. Kindle Edition.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*, 9(1), 3-20.
- Kachru, B. B. (1991). Liberation Linguistics and the Quirk Concern.
- Khodadady, E., & Shayesteh, S. (2016). Cultural and linguistic imperialism and the EIL movement: Evidence from a textbook analysis. *Issues in Educational Research*, 26(4), 604-622.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes* paperback with audio CD: Implications for international communication and English language teaching. Cambridge University Press.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. Los Angeles, CA: Sage.
- Lucas López, A. (2015). Infographics: A world of languages. *South China Morning Post*. www.scmp.com/infographics/article/1810040/infographic-world-languages?page=all (accessed November 2015).
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349. doi:10.1093/elt/46.4.340
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 429-442.
- Ministry of Education. (2018). *Principles and Standards for Learning English as an International Language for All Grades*. Jerusalem, Israel. Website. Retrieved May 10, 2018 from http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/English/curriculum2018.pdf.
- Modiano, M. (1999). International English in the global village. *English Today*, 15(02), 22. doi:10.1017/s026607840001083x
- Moussu, L., & Llorca, E. (2008). Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language teaching*, 41(3), 315-348.
- Ritchie, J. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Saulson, S. B. (1979). Institutionalized Language Planning: Documents and Analysis of Revival of Hebrew. [2514 GC] The Hague, [Noordeinde 41]: De Gruyter Mouton.
- Schneider, E. W. (2011). English around the world: An introduction. Cambridge University Press.
- Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York, NY: Teachers College Press.
- Sifakis, D. N., & Tsantila, N. (2018). English as a Lingua Franca for EFL Contexts. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Shkedi A. (2014). The Meaning behind Words - Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice (2nd ed.). Tel Aviv: Ramot.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research. 1998. Thousand Oaks.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). Los Angeles, CA: SAGE.