Boise State University
ScholarWorks

Literacy, Language, and Culture Faculty Publications and Presentations

1-1-2004

The Debate on Literacy Teaching, from Phonetics to Whole Language, Through the Lens of Critical Pedagogy

Roberto E. Bahruth
Boise State University

Haggith Gor Ziv
Tel Aviv University

This chapter was originally published in Inequality in Schools (ISBN 965-512-079-1) and is posted with permission from the Ministry of Education in Israel.

לגלי ואורי באהבה

Daphna Golan-Agnon

Inequality in Education

טיפוגרפיקה: שפי פז, אגתה
הדפסה: טופ פרינט בע"מ
כריכה: אהרון בע"מ

© 2004 כל הזכויות שמורות להוצאת בבל
ת.ד. 59142, תל אביב 61591
www.babel.co.il
ולמשכל הוצאה לאור מיסודן של
ידיעות אחרונות וספרי חמד
ת"ד 53494, תל אביב 61534
info@ybook.co.il

נדפס בישראל תשס"ה / 2004
דאנאקוד 174-462
מסת"ב ISBN 965-512-079-1

נוער ערבים בישראל – ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי. ג'וינט – מכון ברוקדייל, 1998.

שלסקי שמחה (עורך). מיניות ומגדר בחינוך. רמות ואוניברסיטת תל אביב, 2000.

שקריאל לאה. "כראי להפריד, אבל בעצם למה? על הפרדה בין המינים בכתי ספר תיכוניים בישראל", בתוך: אילן, נחם (עורך), עי"ן טובה – דו־שיח ופולמוס בתרבות ישראל, ספר יובל למלאת עי"ן שנים לטובה אילן. הקיבוץ המאוחר ונאמני תורה ועבודה,1999.

שקריאל לאה. "הצעת חלופות לחינוך פמיניסטי בישראל", בתוך: צמתים – ערכים וחינוך בחברה הישראלית, עורכים: יעקב עירם, שמואל שקולניקוב, יונתן כהן, אלי שכטר. משרד החינוך והתרבות, 2001.

הוויכוח על שיטות הוראת הקריאה בראייה של הפדגוגיה הביקורתית

חגית גור*
בשיתוף רוברטו ברות'

גדלתי בשכונה ד' בבאר שבע ולמדתי בבית ספר צאלים. בכיתה שלי היו בעיקר ילדים עולים חדשים, ואני הייתי הצברית היחידה שבאה מהקיבוץ ודיברה עברית. אני לא זוכרת באיזו גישה למדנו לקרוא, אבל אני זוכרת את המתיקות הרבה של המורה רחל שהאמינה בנו, והיתה בטוחה שכל ארבעים ושמונה הילדים דוברי השפות השונות שישבו בכיתה שלה הם חכמים וילמדו לקרוא ולכתוב עברית. ואני גם זוכרת בחריפות רבה את תחושת העלבון והבושה שחשתי כשהמורה יהודה, שאחר כך נהיה המנהל, דיבר בזלזול אל אסתר לויזדה, החברה שלי. את השם של המורה להתעמלות שכחתי, אולי מפני שפחדתי ממנו. פחדתי, כי יום אחד, כשדוד בוסקילה סיפר איזו הלצה, הוא צעק עליו, תפס אותו בצווארון החולצה והניף אותו למעלה באוויר. ודוד בוסקילה, שהיה ילד קטן וצנום, פרפר ברגליים באוויר והשתין במכנסיים מדוב פחד. המורה להתעמלות צחק ואמר שלא ייצא ממנו כלום בחיים.

איך זה קשור לגישה הפונטית? איך זה קשור לשיטה הגלובלית או לגישה הפסיכו־לשונית?[1] זה קשור! כי בכל שלוש הגישות התשתית להצלחה היא אמונה בילדים. בפועל, בכיתות שעובדות בכל אחת משלוש הגישות, ילדים עניים נכשלים יותר בלימוד קריאה מאשר ילדים הבאים מבתים מבוססים (נשר, מברך, 1996). אני באתי מהקיבוץ לעיר, מה שלימדו אותי לא היה רלוונטי לחיים שלי ולהסתגלות הקשה

* חגית גור זיו היא מנהלת המרכז לפדגוגיה ביקורתית בסמינר הקיבוצים, מלמדת במסלול לגיל הרך וכותבת תוכניות לימודים.

שחוויתי בשיכון ד' בבאר שבע, אבל היה לי שיער בלונדיני ומבטא ארץ־ישראלי, והמודות שלי האמינו בי. על אסתר, החברה שלי, המורה יהודה אמר ש"אבא שלה פרימיטיבי, ולהורים שלה לא אכפת מהילדים, הם מזניחים אותם ורק רוצים לשלוח אותם לעבודה."

הוויכוח המדומה על שיטות הקריאה

הוויכוח המתנהל בשנים האחרונות על שיטות הקריאה הוא ברובו מתקפה על גישת השפה כמכלול. המתנגדים לה, רואים בה את הגורם לכישלון של ילדים משכבות סוציו־אקונומיות נמוכות בלימוד הקריאה. אך הוויכוח המתנהל עכשיו על שיטת הוראת הקריאה הוא ויכוח עקר, משום שבכל השיטות ילדים עניים נכשלים. מקוד הכישלון, לדעתי, אינו השיטות. הוויכוח מסיט אותנו מניסיון כן להבין את סיבת כישלונם של ילדי המעמדות הנמוכים ומתוך כך לפעול לשינוי אמיתי של המצב. ג'רלד קולס (Coles, 1998) טוען כי הצורך לשנות את הוויכוח על הוראת הקריאה הוא הכרחי ודחוף, שכן הוא משפיע על החלטות של הקצאת משאבים ומקורות מימון של הוראה, והם אשר משפיעים על איך ילדים לומדים לקרוא ולכתוב, לחשוב, להרגיש ולפעול.

רק שבעה אחוזים מבתי הספר בישראל עובדים על פי השיטה של השפה כמכלול,[2] ובמחצית מהכיתות האלה המודות מיישמות שיטות אקלקטיות. גם אם כל מחצית הילדים שלמדו בשיטה של שפה כמכלול נכשלים, עדיין הנתון מסביר את כישלונם של 3.5% מבין הילדים בלבד (זאת בהנחה שב־7% של בתי הספר לומדים גם 7% של הילדים, מה שקרוב לוודאי אינו נכון). כישלון הקריאה בכיתה ד' בעשירונים הנמוכים ביותר הוא כ־40% (מברך, 1996), וללא ספק ש־40% ילדים אלו למדו בכמה שיטות וגישות של הוראת הקריאה.

האחוזים הגבוהים ביותר של הנחשלות בקריאה נמצאים בבתי הספר הערביים (נשר, מברך, 1996). רוב בתי הספר האלו מלמדים על פי גישות מסורתיות. דק אחוז נמוך מאוד מבתי הספר הערביים עובד על פי תפיסת השפה כמכלול, ורוב בתי הספר הערביים עובדים על פי הגישה הפונטית. אילו שיטת השפה כמכלול היתה הגורם האחראי לכישלון בקריאה והגישה הפונטית היתה הגורם האחראי להצלחה, היינו

צריכים לראות בבתי הספר הערביים הצלחה גורפת בשליטה בקריאה. אך המציאות הפוכה. אחוז הכישלון הגבוה בקריאה של תלמידים ערבים קשור למגוון רב של גורמים, כגון אפליה בהקצאת משאבים, הזנחה בפיתוח תוכניות לימודים, דחיקה לשוליים של האוכלוסייה הערבית בישראל, הכשרת מורים מיושנת, מורכבות השפה הערבית ועוד. בוויכוח על הנחשלות בקריאה, הזרקורים אינם מופנים למקום שבו הכישלון הוא הגדול ביותר, הבוטה ביותר והמכוער ביותר. שם לא יימצאו שיטות של הוראת קריאה להיתלות בהן, ויהיה צורך להתמודד עם מורכבותו של חוסר הצדק בהקצאת משאבים ובטיפוח ועם מגוון נוסף של בעיות.

השיטה הרווחת בישראל היא ברובה פונטית, ובשנים האחרונות, רוב הילדים במדינת ישראל למדו על פי החוברות של מט"ח "בלי סודות", שהיו מבוססות עד העת האחרונה על הגישה הפונטית, אף שיש בהן גם חשיפה למילים שלמות.[3] השיטה הרווחת ביותר אחרי "בלי סודות" היא "ליטף", המורה את הקריאה על פי הגישה הגלובלית המתחילה במילים, מפרקת אותן ומרכיבה מהן מילים חדשות. לומדים לפיה 25% מן הילדים. לפי הגישה של השפה כמכלול לומדים 7%. כאמור, שאר הילדים לומדים בשיטות שונות, חלק מהן גלובליות, חלק מהן פונטיות.

תומכי כל הגישות מסכימים שאוריינות בגן הילדים היא חיובית ומסייעת ברכישת הקריאה (לוין, תשנ"ח). אנחנו יכולים לראות גם קשר ישיר בין היערך חינוך בגיל הרך לבין הישגים נמוכים בקריאה. רק 50% מהילדים הערבים בני ארבע נהנים מלימוד במסגרות חינוך, ובני שלוש עוד פחות. בקרב האוכלוסייה היהודית, 95% מבני שלוש עד ארבע נמצאים במסגרות חינוך של הגיל הרך (אבו־עסבה, 1996; אל־חאג, 1996). אנו יודעים גם כי רמת המסגרות הקיימות (50%) לילדים ערבים נמוכה בהרבה מרמת המסגרות היהודיות, בחלקה בשל הקצאת משאבים ובחלקה בשל הכשרת מורות (עסוס, 1990). נתונים אלו מצביעים על נטייה להסביר את הממצאים על נחשלות בקריאה מחוץ לוויכוח על שיטות הקריאה. לא השיטה הפונטית, לא השיטה הגלובלית ולא השיטה של השפה כמכלול ייתנו פתרון הולם לילדים ערבים המתחילים את מסגרת לימודיהם בגיל חמש במקום בגיל שלוש כבני

גילם היהודים. מאחר שיש הסכמה בין תומכי השיטות והגישות השונות באשר לחשיבותה של אוריינות בגיל מוקדם, היה ניתן לצפות לעניין אמיתי בשינוי ולדאגה כנה לילדים, ואז הדיון היה עוסק בצורך הדחוף בהשקעה באוריינות בגיל הגן ולא בחיפוש אחר השיטה ה"נכונה".

הוויכוח לאור אינטרסים פוליטיים

אינטרסים פוליטיים מניעים את הוויכוח, את המחקר ואת יישום השיטות בישראל ובארצות הברית. בארץ ההיטלטלות בין שיטות הוראות הקריאה היא אדוכת שנים. אנחנו מתנדנדים כבר כחמישים שנה הלוך ושוב בין השיטות השונות ללא פתרון, משום שהן אינן מביאות לידי הצלחה מלאה בהוראת הקריאה. המחקרים הרבים שנעשו אינם מספקים ממצאים ברורים באשר לעדיפות של שיטה אחת על פני האחרת. אידיס לוין מדווחת על שבעים מחקרים שנעשו בארץ וניסו לקבוע איזו שיטה תורמת יותר לילדים, ואיזו שיטה טובה יותר לכל סוג אוכלוסייה. המחקרים, היא טוענת, מראים ממצאים מנוגדים (לוין, 1998) ואינם יכולים לתת תשובות בגלל הסיבות הבאות:

א. השפה כמכלול אינה שיטה של הוראת קריאה אלא פילוסופיה חינוכית המיושמת בדרך שונה מכיתה לכיתה. מכיוון שאין אחידות ביישום השקפה חינוכית זו, המדידה המחקרית קשה.

ב. רוב המודים עובדים כיום בדרך אקלקטית, ואי אפשר למצוא דגם נקי של השפה כמכלול או של שיטה פונטית כלשהי.

ג. המבחנים בדרך כלל בודקים מיומנויות, דוחפים לסטנדרטיזציה ולכן מלכתחילה אינם יכולים לשמש כלי אחיד לשפה כמכלול ולגישת המיומנויות.

אירים לוין טוענת כי המחקרים מראים שיש יתרון לגני ילדים שעובדים על פי השיטה של השפה כמכלול. בגנים אלו יש יותר שימוש בספרים, בכתיבה ובקריאה של ספרים גדולים (big books) ויותר כתיבה מומצאת (invented writing). הילדים בגנים אלו מודעים יותר לשפה – רפוס, ירע על כתיבה, כיוון הקריאה והכתיבה (מימין לשמאל), שרירותיות הייצוגים הגרפיים ומודעות פונטית – כל אלו מקנים להם יתרון בכיתה א'. בשתי הגישות, לילדים מבתים מבוססים יש יתרון.

הוויכוח סביב הקריאה בארצות הברית

גם בארצות הברית נעה מטוטלת בין השיטות שנים ארוכות. הוויכוח בין תומכי הגישות השונות קיים עוד מראשית המאה העשרים, והמטוטלת נעה הלוך ושוב במהלך השנים. בשנות השמונים היא נטתה לגישת השפה כמכלול, ואילו בשנות התשעים היא נעה שוב לקצה הפונטי, לאחר מלחמה פוליטית נוקבת שהיתה לנושא מרכזי במערכת הבחירות בכמה מדינות, קליפורניה בראשן. גם בארצות הברית וגם בישראל אינטרסים פוליטיים הם שמניעים את הוויכוח, את המחקר ואת שיטות היישום המעשי, ולא הדאגה לילדים בני המעמדות הנמוכים.

בקליפורניה בפרט ובארצות הברית בכלל, המאבק בין השיטות מגלם במובהק אידאולוגיה פוליטית. בשנות השמונים הנטייה לגישת השפה כמכלול ביטאה את השפעתן של התנועה לזכויות האזרח האמריקאית של התנועה הפמיניסטית על החינוך. תנועות אלו מעמידות את הפרט במרכז ודוגלות בשוויון הזדמנויות לכל אדם, ללא הבדל במוצאו הקבוצתי, וקיימת התאמה בין ראיית העולם שלהם ובין הפילוסופיה החינוכית של השפה כמכלול.

לקראת אמצע שנות התשעים, עם חזרת הרפובליקנים לשלטון בקליפורניה ובמדינות אחרות של ארצות הברית, חזרה המטוטלת לגישה הפונטית עקב מאבק תרבות (Culture War) בעל ביטויים פוליטיים. לקראת סוף שנות העשור התלהט בין חסידי שתי השיטות הוויכוח בטקסס. מכיוון שהמאבק בארצות הברית מקרין על זה שבארץ, כדאי לרדת לעומק הוויכוח כדי להבין את היסודות הפוליטיים שלו שאותם אנחנו מייבאים.[4]

ב־1988 ערך National Assessment of Educational Progress (מוסד לאומי העוסק בהערכה חינוכית), מחקר ארוך טווח ותוצאותיו התפרסמו לפי מדינות. המחקר השווה תוצאות שליטה בקריאה. קליפורניה נמצאה במקום החמישי מתחתית הרשימה, בין מדינות הדרום. שלוש שנים לאחר מכן הראה המחקר שקליפורניה כבר נמצאת במקום אחד לפני הסוף, רק גואם היתה נמוכה ממנה (Lemann, 1997).

ב־1993 וב־1994 הראו מבחנים ארציים מטעם מדינת קליפורניה (שעוררו מהומה ציבורית והתנגדויות מצד הימין משום שנכלל

בהם קטע של אליס ווקר על דיכוי השחורים) תוצאות נמוכות מאוד בקריאה. 77 אחוז מילדי כיתה ד' היו מתחת לממוצע הקריאה של כיתתם. ב־1994 ניצחו הרפובליקנים בבחירות בקליפורניה. זו היתה הפעם הראשונה, שתוכנית הלימודים בבתי הספר היסודיים היתה נושא לוויכוח פוליטי במערכת הבחירות. במערכת בחירות זו היתה הסכמה פוליטית שאימוץ השפה כמכלול היה שגיאה, ועקב כך הועברו ב־1995 שני חוקי תקציב המאמצים מתן מנדט לשימוש בחומרי למידה פונטיים (חוק זה עסק גם בהקצת משאבים להוראת מתמטיקה בסיסית – basic computational skills, שהיא גישת המיומנויות במתמטיקה). ב־1996 הוקצבו 100 מיליון רולר לתוכניות ללימוד מיומנויות בסיסיות בקריאה ובמתמטיקה (skills based reading and mathematics instruction). ב־1997 הועברו עוד שבע חקיקות שעניינן הקצאת משאבים לשיפור הישגי קריאה בסך של מיליארד דולר, ביניהן הקטנת כיתות א'־ג' לעשרים תלמידים בכיתה לכל היותר. כספים הוקצו לתוכניות קריאה פונטית ולהכשרת מורים בהן.

המאבק לחזרה לשיטות הוראה פונטיות היה קשור לאכזבה מהשלטון הרמוקרטי ולהידרדרות האמון של הציבור באמינות השלטון. ב־1965 היתה קליפורניה המדינה החמישית בדירוג של הכנסה לנפש, כלומר בין העשירות ביותר במדינות ארצות הברית. עכשיו היא נמצאת במקום השלושים ושבעה באותו דירוג.

קליפורניה היא מרינת הגירה, שהעוני בה מתרחב והפערים החברתיים הולכים וגדלים. יש מתאם בין עובדות אלו לירידה בהישגי קריאה אצל תלמידות ותלמידים. בשנות השמונים עלה במידה רבה מספר התלמידים בכיתה (שלושים בכיתה). כיום כמעט 50 אחוז מתושבי קליפורניה הם אמריקאים ממוצא היספני, אפרו־אמריקאי, קוריאני וכדומה. ספריות עירוניות בקליפורניה מחזיקות בממוצע שלושה ספרים לילד, בעוד שהממוצע בארצות הברית הוא שמונה־עשר ספרים לילד. דיווח של ועד הפעולה למען הקריאה בקליפורניה[2] מראה כי תוצאות הקריאה נשמרו באותה רמה מ־1972, ללא שיפור וללא הרעה. אותם ממצאים נשמרים כל הזמן ומעידים בעקביות על הישגיהם הגבוהים יותר של ילדים משכבות מבוססות לעומת ילדים משכבות נמוכות (סלבין, 1999).

מגבלות המחקר

בוויכוח המתנהל על השפה כמכלול ועל גישת המיומנויות יש משמעות רבה לפיצול הקיים בין החוקרים באשר לשאלות על מתורולוגיות של מחקר ובאשר לאפשרות של אובייקטיביות במחקר. השאלות שהחוקרים שואלים – האם גישה זו טובה מגישה אחרת? באיזו גישה ילדים מגיעים להישגים גבוהים יותר? איזו גישה קשה או קלה יותר לילדים ממעמדות נמוכים? – מבליעות הנחות סמויות. הנחה מרכזית אחת היא שהגישה היא שקובעת את התוצאות, אולם ייתכן שההידרדרות בתוצאות מבחני הקריאה אינה קשורה לשיטות ההוראה דווקא אלא לצפיפות הכיתות, לספרי הלימוד, למצב הכלכלי המידרדר, לגזענות. במחקר על שיטות הוראת הקריאה שאלת המחקר מניחה שהשיטה היא המשתנה המרכזי הקובע רמות הצלחה, בעוד שאולי המשתנה המרכזי הוא גורם אחר לגמרי.

עמדות המוצא של החוקרים לגבי הגישות בקריאה משפיעות על בחירת שאלות המחקר, דרכי המחקר ולפיכך גם על תוצאותיו. כל מחקר מבוסס על מערכת הנחות על התחום הנחקר ועל הדרך לבצע מחקר שיענה על השאלות המבוקשות. בחירה בשאלת מחקר ובגישה כיצד לחקור אותה והפקת הלקחים והמסקנות נובעות כולן מהשקפות, מאמונות תיאורטיות ומעמדות פוליטיות (Goodman, 1990). חוקרות פמיניסטיות העוסקות בחקר המדע כמו סנדרה הרדינג (1987), מנתחות את המחקר והמדע ואת סוגיית האובייקטיביות שבו. יש להן השגות לגבי הקביעות השגודות מהו מחקר, לגבי טיבם של מחקרים הנחשבים טובים, מתודולוגיות מחקריות, והן שואלות מיהו החוקר וכיצד עולמו משפיע על הנחקרים ועל תוצאות המחקר.

בקליפורניה נחקקו כאמור חוקי תקציב המקצים משאבים רבים להוראה פונטית של הקריאה ולהכשרת מורים לגישה זו, ובקרוב יתחילו לבחון ילדים כדי לעמוד על הישגיהם. שאלת המחקר תהיה באיזו מידה השפיעה גישת המיומנויות על ההישגים בקריאה. זוהי שאלה מגמתית הנובעת מהשקפת עולם חינוכית הדוגלת בשיטה הפונטית. היא מבליעה, למשל, את הנתון שחוקי התקציב בקליפורניה גם הקטינו את מספר הילדים בכיתות א'־ג' לעשרים תלמידים בכיתה. לפיכך יכלו החוקרים באותה מידה לשאול מה ההשפעה של הקטנת מספר הילדים

בכיתה על הישגי הקריאה. המחקר כפוף אף הוא לאינטרסים. מממני המחקרים הם גם מממני השינוי, והם יצטרכו להראות תוצאות חיוביות. לכן לעולם לא נדע מה שיפר יותר את ההישגים: הקטנת הכיתות, שינוי הגישה, הקצאת המשאבים לספריות ולהכשרת מורים או אולי העצמה של המורים והגברת המוטיבציה שלהם.

אינטרסים פוליטיים בארץ

גם בישראל הוויכוח בין תומכי הגישה הפונטית לבין תומכי הגישה של השפה כמכלול כורך יחדיו שאלות פוליטיות, כלכליות וחברתיות, שראוי לשוחח עליהן בגלוי ולהבהיר אותן. מעורבים בוויכוח זה אינטרסים כלכליים הקשורים לשוק ספרי הלימוד, לתוכניות ההדרכה של המורים, למענקי מחקר. מעורבים בו גם מאבקים על יוקרה מקצועית ועל מעמד בתחום. לדוגמה, המעבר מ"אלפוני" השולט בשוק ההוראה של ראשית הקריאה ל"בלי סודות" הוליד הזדמנויות חדשות לעשיית רווחים ממכירת ספרים ("אלפוני" – הוצאת מסדה, "בלי סודות" – הוצאת מט"ח) ומעוד מוצרים כגון השתלמויות למודות שעברו להשתמש בשיטה החדשה, סדרת הטלוויזיה שליוותה את הלימוד, חוברות תרגול וחוברות המשך לקיץ.

עוד דוגמה לאינטרסים השונים המעורבים בוויכוח היא המעבר לשיטת השפה כמכלול. שלא כמו המעבר מ"אלפוני" ל"בלי סודות" אשר נעשה בידי "כוחות השוק", בלי מעורבות גלויה של משרד החינוך, המעבר לשפה כמכלול נעשה בהנהגה חינוכית של משרד החינוך ובעקבות מדיניות חינוכית בדורה שלו. ליוזמה זו של העדפת משרד החינוך את הגישה הפסיכו־לשונית המיוצגת בשיטת השפה כמכלול יש השפעות כלכליות והשפעות על היוקרה המקצועית של המעורבים בדבר. השפעות כלכליות באות לידי ביטוי ברווחים ובהפסדים של הוצאות לאור המעורבות בשוק הקונים של חוברות הלימוד ושל המקראות ובהפסדים ורווחים של גופים המספקים השתלמויות מורים וכדומה. אבל יוזמה זו גורדת בהכרח גם מאבקי כוח אקדמיים על רווח או הפסד של הון סימבולי של כבוד ממסדי ושל יוקרה מקצועית. כך, למשל, בכיתה הלומדת על פי שיטת השפה כמכלול, הילדים משתמשים במגוון רב של ספרים, ורובם הגדול אינם ספרי לימוד אלא ספרי קריאה לילדים. ההוצאה הכלכלית של כיתה מסוג זה מתחלקת בין מספר הוצאות לאור המיוצגות בספריית הכיתה. משווקי ספרי הלימוד כבר אינם יכולים לשווק לכיתה זו טקסט אחיד, ומכירותיהם נפגעות.

הוויכוח בין תומכי הגישה הפונטית לבין תומכי שיטת השפה כמכלול פועל כמנגנון המשמר את הסדר החברתי הקיים, ומסמן ריבוע צר ומגביל בדיון החינוכי, המכיל רק חלק קטן מהמרכיבים המשפיעים על הישגים בקריאה ועל הישגים בלימודים בכלל (גור זאב, 1999). שמירת הוויכוח במסגרת הריבוע הזה והתבוננות רק על מה שיש בתוכה מסיטות את המבט מראייה של הדברים החשובים הנמצאים מחוץ לריבוע. הוויכוח מונע התבוננות ודיון במנגנונים הדוחקים ילדים שחיים בשולי החברה למסלולים הנמוכים של החינוך.

הקריאה בהקשר של מציאות סוציו־תרבותית

החינוך כפי שהוא מובנה היום אינו נותן הזדמנות שווה בלימודים לילדים מקבוצות חברתיות שונות: בנות, ילדים ערבים, ילדים ממעמדות נמוכים, אתיופים, ילדי זרים, ילדי מהגרים. שאלת השיטה של הוראת הקריאה וראשית הקריאה היא רק מרכיב אחד במכלול המרכיבים היוצרים ריבוד קבוצתי ומעמדי במערכת החינוך. זהו ריבוד "שקוף", בלתי נראה, לא תמיד ברור איך הוא נעשה, והוא אינו אלא חיקוי של הריבוד הכללי בחברה הבוגרת. מערכת החינוך, במודע או שלא במודע, מחזקת את החזקים ומחלישה את החלשים. העובדה שההישגים בקריאה של ילדים המשתייכים לשכבות הנחשבות "חלשות" – העניים, הערבים, המהגרים – הם נמוכים אינה מפתיעה אותנו. התופעה קיימת לאורך כל השנים בלי קשר לשיטה המקובלת בשדה. תופעה דומה ניתן לראות גם בחשבון, בתוצאות בחינות הבגרות, בבחירה של המקצועות המדעיים, כל מה שנחשב בחברה שלנו ומשמש כרטיס כניסה למקום מכובד ומרכזי בחברה. ילדים מבתים מבוססים מצליחים יותר מילדים משכבות סוציו־אקונומיות נמוכות בכל התחומים האקדמיים, לא רק בקריאה, והסיבה איננה שיטה זו או אחרת להקניית יסודות החשבון והקריאה או דרך ההכנה לבחינות הבגרות.

אין צורך בעוד תזה מחקרית כדי להוכיח את מה שבדוד כל כך. אנחנו יודעים שכאשר ילדים חיים בתנאים חומריים קשים, במצב של ניכור חברתי מהמעמד ומהתרבות המיוצגים במערכת החינוך, הישגי הלימודים שלהם יהיו נמוכים. בשם הוויכוחים המדעיים כבר הוכחו בעבר כל מיני טענות אבסורדיות רבות, למשל ששחודים נמצאים נמוך בעקומת הפעמון של בל ולבנים נמצאים במקום גבוה; ששחודים נחותים מהלבנים מבחינה גנטית; שלילדים מזרחים, שעדיין מכנים אותם "טעוני טיפוח", יש יכולת הפשטה נמוכה יותר וכך גם ילדים חירשים; שהשיטה של הוראת קריאה אחת מצליחה יותר מאחרת ולהפך; שילדים שמשוחחים איתם בארוחת ערב משפחתית מגיעים להישגים גבוהים יותר בקריאה מאשר ילדים שלא משוחחים איתם בארוחת הערב. אלה ממצאים בעייתיים כי הם מנותקים מהקשר חברתי. במחקר האחרון, למשל, מונחת הנחת היסוד שכל הילדים סועדים ארוחת ערב, ועוד עם כל בני המשפחה. אני כלל לא בטוחה שהכללה זו נכונה לגבי חצי מיליון הילדים בישראל שנמצאים מתחת לקו העוני או לגבי מיליון הילדים שנמצאים מתחת לקו העוני בארצות הברית. היא בוודאי אינה נכונה לגבי ילדים שאין להם שולחן ואוכל על השולחן. מחקרים על שיטות הוראה ממקמים את הגורמים לכישלונות של ילדים מקבוצות מדוכאות בשיטה ולא במעדך הכוחות ובדיכוי החברתיים, ובזה הם מטשטשים את המציאות הפוליטית שגורמת באמת להבדלים.

מחקר אמפירי המנותק ממציאות סוציו־תרבותית מביא תוצאות שמנחות שאלות המנותקות מהקשר החיים של הילדות והילדים. בעצם ההשמטה הזאת, של הקשר החיים, הוא מבסס גישה שעל פיה גם ההוראה וגם החינוך צריכים להיות מנותקים מהקשר סוציו־תרבותי, הומני, הרואה את הילד/ה בתוך המציאות שבה הם עצמם חיים. יש הברל מהותי בין הגישה של השפה כמכלול לבין הגישה הפונטית בנושא זה. הקושי בלימוד קריאה בגישה טכנית, המבוססת על מחקרים אמפיריים, שאינם מכירים במציאות החיים של הילד/ה הוא שהן אינן מציעות דרך לילדים ולילדות להבין, להביע, לייחס משמעות למה שהם חווים ביומיום.

הפערים הם מעשי ידי אדם

אנחנו מתרגלים לראות את הפערים הגדולים בהוראת הקריאה בין ילדים משכבות מבוססות לבין ילדי העשירונים הנמוכים כטבעיים, כמובנים מאליהם ובלתי נמנעים. הם בוודאי אינם מפתיעים אותנו. ייתכן שאילו בתי הספר היו בנויים אחרת, וההבניות החשיבתיות שלנו על פערים היו שונות, לא היינו תופסים את התופעה הזו כנורמלית וטבעית כל כך. אילו מערכת החינוך היתה רואה בהישגיהם הגבוהים של תלמידים עניים, ערבים, אתיופים, בקריאה או בחשבון, יעד חשוב ביותר שעליו אין מתפשרים, אולי תלמידים היו מצליחים יותר. אולם המערכת בנויה כך שהיא אינה מאפשרת להם הזדמנות. גורמים חברתיים־חינוכיים, לא תופעות טבע, הם האחראים לפערים בהישגים בלימודים והם האחראים לתחושה שפערים אלו הם נורמלים ובלתי נמנעים. הקשר הסיבתי בין עוני לאי־הצלחה מובנה בהסתכלות החברתית שלנו. התופעה של שימור הדיבוד החברתי בחינוך, על אף שהיא נראית לרבים כודח טבע, אינה אלא מעשה ידי אדם ואפשר לשנות אותה.

המערכת משקיעה בלימוד תכנים הגמוניים שאין להם הד בחייהם של ילדים מקבוצות שוליים. המסר המובלע שהיא מוסרת להם הוא שהעולם שלהם אינו מעניין, אינו נראה לעין, צדיך להתבייש בו ולשאוף לעולם אחר. במערכת כזאת, הנחשלות של המעמדות הנמוכים עוברת תהליך של נורמליזציה, והוויכוח בין הגישה הפונטית לבין הגישה של שפה כמכלול הוא חלק מתהליך זה. הוא מפנה את הזרקורים לדיון על שיטות שלא ישנו באופן מהותי את המצב שבו השכבות הנמוכות מצליחות פחות. הוא מסיט את האנדגיות מהבעיות הכואבות האלה שאנחנו לומדים לקבל כנתון. הוויכוח איזו שיטה נכונה מסייע להסוואת התופעה של שימור הריבוד והמסלול ולהצגה שלה כ"נורמלית".

הפדגוגיה הביקורתית והפערים בקריאה

הפדגוגיה הביקורתית היא אסכולה בחינוך העוסקת בקשר שבין פוליטיקה וחינוך. היא מתייחסת לשאלות של שוויון ואי־שוויון בחינוך. היא מנתחת את הדיכוי של אוכלוסיות שוליים ומציעה אלטרנטיבה של

חינוך שוויוני משחרד. הוויכוח על הוראת קריאה צריך להכיל, לדעתי, התייחסות לאפליה המובנית אל תוך המערכת. בוויכוח כפי שהוא מוצג היום בעיתוני המורים ובעיתונים היומיים, מושמטים הנתונים שלפיהם בכל השיטות ובכל המקצועות ילדי העשירונים הנמוכים נכשלים. זו טעות לצמצם את הוויכוח לשיטות ולדרכי הוראת הקריאה. הדיון צריך להישען על הבנה מלאה של האלמנטים האידאולוגיים שיוצרים ומשמרים אפליה תרבותית, אתנית, מעמדית ומגדרית בחברה דמוקרטית (מסידו, 2000).

ג'ין אניון (Anyon, 1992) חקרה את הישגיהם הנמוכים של ילדי המעמדות הנמוכים לעומת הישגיהם הגבוהים של ילדי המעמדות הגבוהים בניו ג'רזי, ארצות הברית. היא ערכה מחקר איכותני הבנוי על ניתוח מעמיק של תצפיות בבתי ספר והשתמשה במתודולוגיות אנתרופולוגית של צפייה בכיתות לימוד בבתי ספר שונים המשתייכים למעמד הפועלים, למעמד בינוני, למעמד פרופסיונלי מבוסס ולמעמד ניהולי־אליטיסטי. היא מצאה הבדלים מובהקים בחומרי הלמידה שניתנו לילדים בכיתות ה'. לדוגמה, תלמידי מעמד הפועלים קיבלו אחוז גבוה של עבודת העתקה מן הלוח ושל שכפולים שעשו מורים; תלמידי המעמד הבינוני – עבודת ספרים וחוברות; תלמידי המעמד הפרופסיונלי המבוסס – עבודות יצירה וכו'. גם ביחסים בין מורים לתלמידים היה הבדל. ילדי מעמד הפועלים נדרשו לציית להוראות ללא הסברים וקשר למוכד להם, הפנייה אליהם היתה נוקשה, לא מנומסת ולעתים מעליבה ומשפילה, ואילו יחס המורים לבני המעמדות האחרים היה מבוסס על הרבה יותר אמון, עידוד וקישור לחייהם. בני המעמד הניהולי־אליטיסטי קיבלו משימות חשיבה ותגמול על יצירתיות בפתרון בעיות וניתוחים אנליטיים של המציאות. המחקר של אניון מצביע על כיוון אחר שיכול להסביר את הפערים הגדולים ברכישת הקריאה בין ילדים וילדות בני מעמדות שונים וקבוצות שונות.

בתקופות שונות ניתנות תשובות שונות לשאלה מדוע ילדים מסוימים שולטים במיומנות הקריאה ואחרים לא. בעבר הואשמו בכך הילדים עצמם. הילדים נתפסו "טעוני טיפוח", פרנקנשטיין טען שהם באים מ"תרבות נמוכה", שאין להם יכולת הפשטה, שיש להם חסך תרבותי, פיגור סביבתי וכדומה (1953). אם להשתמש במטפורה, הטענה היתה שהזדע פגום, ולכן הצמח אינו צומח כראוי. לימים ניסו לתלות את הפגם בשיטות הלימוד השונות, כלומר טענו שהצמח אינו צומח כראוי כי אנחנו משקים אותו במשפך ולא בצינור, בצינור ולא במשפך, בממטרות ולא בטפטפות. הפדגוגיה הביקורתית מציעה פרספקטיבה אחרת. היא מחפשת את הבעייתיות בשאלות הקשורות בהקשר החברתי והפוליטי שההוראה מתרחשת בו, למשל: האם אנחנו משקים את הצמח די? האם הצמח חי באדמה שאפשר לצמוח בה או בתוך חול וחצץ עם רמת מליחות גבוהה?

כדי לשנות את המצב של כישלון גדול מדי בהוראת הקריאה (ובהוראת תחומים אחרים), צריך מודעות של המערכת להקשר החיים של התלמידות ושל התלמידים, לרבות המיקום והמציאות החברתית שלהם. בג'סר א־זרקא עמדתי בראש פרויקט התערבות ששאף להעלות את אחוזי ההצלחה בהוראת הקריאה וראיתי איך עקב שינוי תודעה חברתית של המורות חל מהפך קיצוני בתוצאות הישגי הקריאה. לפני הפרויקט 70% מן הילדים בוגרי כיתות א'-ב' לא קראו בסוף שנת הלימודים. בתום הפרויקט, לאחר שלוש שנים של עבודה, למדו 70% מן הילדים לקרוא. בפרויקט השתמשו המורות בעזרים ובכלי הוראה שנלקחו מעקרונות כל הגישות גם יחד. אבל מהות המהפך קשורה לכך שהן התחילו להאמין שהילדים יכולים להצליח, שהם אינם נחותים. הן ראו אתגר בהוראת הקריאה לילדים, ותחושת ההצלחה שלהן חיזקה אותן ויצרה אצלן תחושת העצמה.

אני זוכרת את אחת השיחות שלי עם מורה בכיתה א'. היא תיארה לי את הילדים המוזנחים שצריכים לקום בבוקר בכוחות עצמם ולשלוח את עצמם לבית הספר כי האם יוצאת בשעה שש בבוקר לעבודות ניקיון בחדרה וחוזרת דק בשבע בערב. היא דיברה על האם באופן שיפוטי אף שכשביקשתי שתעמיד את עצמה במקומה של האם, היא אמרה שהיא עצמה לא היתה מסוגלת לנהל אורח חיים קשה כל כך. היא לא ראתה את העוצמה, את הכוח, את היכולת להסתדר ולהחזיק משפחה בתנאים קשים כל כך. היא לא חשבה שהיא יכולה ללמוד מזה משהו חיובי ולשדד לילד תמיכה. בכיתה מקבילה היה ילד שבגלל פגיעה גופנית לא היה יכול לשלוט בצרכיו. המועצה הצמידה לו מטפלת. המורה שלו

דיבדה עליו ברחמים והתלוננה על הקושי הרב שנוצר מנוכחות של ילד כזה בכיתה, על הריח, על הילדים שאינם דוצים את חברתו.

כששיטות ההוראה החלו להשתנות והמודות הפסיקו לתקן לילדים את השגיאות בעט אדום, התחילו הילדים לכתוב בחופשיות על עצמם. הם כתבו על החיים האמיתיים שלהם, על הקושי, על העלבון, על הבדידות ועל הכמיהה לאהבה של האם שעובדת קשה כל כך. אז גם השתנתה נקודת המבט של המורות, הן התחילו לראות בהם ילדים ראויים להערכה, להבין את ההתמודדות שלהם עם החיים ולהעריך את מה שהם למדו מחוץ לבית הספר על אף כל הקשיים.

היערד צדק חברתי ושוויון הזדמנויות בחינוך מתבטא גם בקריאה. נושא זה הוא לדעתי ליבת הדיון החינוכי והחברתי. זה לא צודק שהסיכוי של ילד שנולד בדדום תל אביב להגיע לאוניברסיטה נמוך יותר מלילד שנולד בצפון תל אביב. זה לא צודק שהסיכוי של ילדה יהודייה לתעודת בגדות גדול יותד מלילדה ערבייה. זה לא צודק שהסיכוי של בן להגיע למקצועות מדעיים מתמטיים ולהשתכר היטב מעבודה בהיי טק גבוה יותר מאשר לבת. תפקידו של דיון חינוכי לשאול, לחקור, לדווח ולנתח כיצד מערכת החינוך מרבדת את האוכלוסיות שלה, במודע ושלא במודע, וכיצד אפשר להפסיק את התהליך הזה. לטענתי, אפשר ללמד בכל שיטה אם יש מודעות חברתית, אך ללא התייחסות לאי־הצדק החברתי, כל שיטה תרבד את הילדים על פי המוצא שלהם. אפשר גם לתת למורות חופש בחירה בדרך הנוחה להם לעבודה. מורות מצליחות יותר בדרכים שהן בוחרות לעבוד בהן. אפשר להקל גם את מכבש הלחצים שפועל עליהן.

ברוגמא של ג'סר א־זרקא, השתנו מרכיבים רבים בהוראת הקריאה – חומדי הלימוד, כמות הספרים בכיתה, מבנה הכיתה, דרכי ההוראה ועוד. אך השינוי המשמעותי ביותר בעיני היה בעמדת המורות. הן התחילו להאמין בילדים וביכולת שלהן עצמן ללמד אותם. אני חושבת שבסופו של דבר, מורות המודעות לשונות של הילדים ולחוסר השוויון, מורות שרגישות לשאלות של צדק חברתי, ימצאו את הדרך ללמד את כולם.

הריבוד המעמדי בחינוך נוצר במכלול של אמצעים, ולכן הוא יעיל כל כך. הוא מיושם דדך יחסי מורים־תלמידים, דרך תוכנית הלימודים

הסמויה (hidden curriculum), דרך דעות קדומות נגד אוכלוסיות מסוימות, דרך ציפיות נמוכות מקבוצות מסוימות, דדך שימוש בשפה (למשל מתן הוראות בלשון זכר, היעדר שליטה בשפת סימנים לילדים חירשים, מחיקת שפת האם של ילדי מהגרים, הדרת המבטא של ילדים מזרחים), דרך מסרים סמויים בתוכניות הלימודים (כגון תוכנית אמנות בגן שהאמנות בה רובה של יוצרים גברים, יהודים, אירופים, כגון מחיקת ההיסטודיה של המזרחים), דרך תכנים הגמוניים (למשל, אין היסטודיה פלסטינית, דק היסטוריה ציונית, במסגרות מעורבות חגים מוסלמיים ונוצריים לא נחגגים, רק חגים יהודיים), דרך מערכת מיון ומְסלול (למשל, הקבצות בחטיבה, קבוצות הומוגניות מהגן), דרך הפניית אחוז גבוה של ילדים מאוכלוסיות מסוימות לחינוך המיוחד, דרך דיכוי של המורים והפיכתם לטכנאי חינוך (גור, 1997).

אמירה זו בעייתית לכאורה, כי היא משאירה אותנו חסרי אונים: אם כל כך הרבה לא בסדר, איך נוכל לשפר? לדעתי הניתוח הזה הוא גם אופטימי מאוד, שינוי ההסללה בגן ובכיתה א' או בחטיבה למשל, יכול להשפיע על המשך הלימודים של הילדים ועל מעמדם בחיים. במערכת היום פועלים בד בבד כוחות לשמירה על הקיים עם כוחות לשינוי הקיים. אם רוצים לשנות את הריבוד החברתי ולאפשר לילדים מבתים עניים שלא להיות עניים גם בדור הבא, צריך לחזק את הכוחות הפועלים לשינוי. אחת הדרכים היא לשנות את הדיון ולמקד אותו בגורמים החברתיים והחינוכיים המונעים הזדמנות שווה בחינוך לילדים השייכים לקבוצות שונות. שיטת השפה כמכלול כפי שהיא מיושמת בשטח אינה קוראת תיגר על הסדר החברתי הקיים ומשמרת אף היא את הריבוד המעמדי בדיוק כמו השיטה הפונטית. הוויכוח בין שתי השיטות מסיט את תשומת לבנו מהשאלות הקשורות לדרכים של שינוי סדר חברתי בלתי צודק.

גם במשרד החינוך וגם בארגונים החברתיים העוסקים בחינוך מצויים אנשים הרוצים לשנות את הריבוד החברתי ולאפשר לילדים מבתים עניים שלא להיות עניים כשיגדלו. המערכת שדוגלת בשוויון ואינדיבידואליזציה, נוקטת בפועל פרקטיקה של החינוך שהיא עדיין פרקטיקה של שימור (בודריה, 1977). מאחר שהוויכוח בין הגישות הוא חלק מהמנגנון המשמר, צריך לשנות גם אותו.

הוראת הקריאה ותכנים אחרים בבית הספר נלמדים מתוך הנחות סמויות על העולם, למשל מהי משפחה, מהי התבנית הנורמלית, באיזו רמת הכנסה נורמלי לחיות, האם כמו בטלוויזיה (אמא, אבא, שני ילדים, כלב ואוטו)? לטקסטים ולאוצר המילים שמשמשים להוראת הקריאה וגם בטכניקות ובהמשגה של תהליך הקריאה יש הנחות, למשל שלילדים יש בבית ניירות וכלי כתיבה שאפשר להתאמן בהם, שיש להם הורים שיורעים לקרוא ועושים זאת בטבעיות, שילדים מבינים שאנשים מבוגרים משתמשים בקריאה ובכתיבה לכל מיני מטרות מעשיות. זהו מסר המובלע בכל מיני טקסטים, בשיעורי הבית ובציפיות המורות. מסר זה אומר לילדים שזה מה שצריך להיות וזה מה שנכון, שכך העולם הנורמלי מתנהל, אך זה משתיק ילדים שהעולם שלהם אחר. ילדים אלו מתביישים, מרגישים שמשהו לא בסדר. מורים רבים אינם מודעים לכך שהנחות הרקע של ילדים אלו על המציאות אינן מאפשרות פענוח של הכתוב בטקסט. בשביל ילדה שגדלה בלי מים זורמים בבית, משפט כמו "היא רחצה את הידיים" יכול להתייחס לנהר או לברז הציבורי ברחוב, ולא מובן לה כלל שמדובר באירוע שקורה בבית.

ילדים שהמערכת רוחקת את העולם שלהם לשוליים מרגישים ניכור, וקשה להם ללמוד לקרוא. המערכת מציבה מעמד מסוים כנורמלי ומציגה אותו כמציאות א־פוליטית. בטווח הארוך ההנחות הסמויות של תוכנית הלימודים על מהי התבנית הנורמלית יוצרות ציפייה מהילדים שככה הם יהיו. עקב כך הם מרגישים חוסר אונים ואדישות – במערכת החינוך קוראים לכך חוסר מוטיבציה – או שהם בועטים לגמרי במערכת החינוך – ולכך אנחנו קוראים הפרעות התנהגות (ג'ירו, 1988). הנחת היסוד שעובדים לפיה, שבונים עליה את השאלות, היא של מעמד מסוים, של העדפות מיניות מסוימות, וזה מוצג כנורמה, כא־פוליטי, אף שזה פוליטי למדי.

הכשרת מורים והוראת הקריאה

פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית מציעה העלאת מודעות חברתית ומצביעה על כיוון של פיתוח רגישות ושל תורעה בקרב המורות: פיתוח רגישות לא רק לילדים כאינדיבידואלים אלא גם לראייה של המרכיבים הקבוצתיים או החברתיים המשפיעים על חייהם. זו כמובן שאלה של אידאולוגיה (ליברלית או ביקורתית). כל חינוך הוא פוליטי אידאולוגי, בגלוי או במסווה (פרירה, 1970; ג'ירו, 1983). חקר וחשיפה של אידאולוגיות צריכים להיעשות בכל הרמות, החל בגן וכלה בהכשרת מורים (Bahruth, 1999).

רוב המורות ייתקלו במהלך עבודתן גם בתלמידים משכבות אוכלוסייה מרמות הכנסה נמוכות, מיעוטים ומהגרים, לכן צריך להכשיר אותן לעבודה עם ילדים אלו. צריך לעזור להן לפתח גישה חיובית ואמונה בתלמידים אלו וביכולתם להשיג הישגים כמו כל התלמידים מהשכבות הגבוהות יותר (Niento in, Beykont ed. 2000).

מורות בוחרות בהוראה מכל מיני סיבות אבל גם ובעיקר מתוך תחושה של שליחות ושל רצון להשפיע. רוב המורות בוחרות בהוראה לא בגלל המשכורת ולא בגלל השעות שנדמה לפעמים שהן נוחות (כל מורה המכינה שיעור ברצינות יודעת שהעבודה כרוכה בשעות רבות שעליהן היא אינה מקבלת שכר והכרה, והיא יודעת שהשעות לא תמיד נוחות כל כך, במיוחד כשחלק גדול מהן צריך להיעשות בבית כי בבית הספר אין תנאי עבודה מתאימים). הניסיון שלי בהכשרת מורות במשך שנים ארוכות לימר אותי שנשים צעירות בוחרות ללמוד הוראה מתוך רצון אמיתי להיטיב עם ילדים. אצל רבות מהן כרוך הדבר בחיפוש אחר חוויה מתקנת לחוויה שלילית שחוו בבית הספר ובחינוך בכלל, לעתים זו חוויה של אפליה שרירותית. נכון שיש עור סיבות לבחירה – לחצים חברתיים, מקצוע נשי, תרמית עצמית נמוכה – אבל המניע העיקרי הוא רצון אמיתי להיטיב עם הילדים והוא מניע חשוב ומשמעותי. לכן כשיוצרים כלים ותודעה שמאפשרת הצלחה ואין מתפשרים על פחות, זהו גמול חשוב למורות העונה על תחושת השליחות שלהן. גמול זה יוצר העצמה שלהן, ומפרק את תחושת חוסר האונים והתסכול שיוצרת הוראה טכנוקרטית שעיקרה מילוי הוראות.

אני מאמינה שאפשר לשנות את הכשרת המורים מהכשרה של מורים טכנוקרטים שאמונים על שיטות כאלה או אחרות ומתאימים את עצמם למערכת שממיינת ומפלה ילדים, להכשרה של מורים חדורי אידאולוגיה שוויונית המסוגלים לקרוא בעין ביקורתית את המערכת הממללת שהם נכנסים לתוכה (Cochran-Smith, 2000). אני מאמינה

שאפשר להקנות להם כלים לשינוי מתוך הבנה והתנגדות לשחק את משחק המְסלול המעמדי לשכבות בחברה דרך החינוך. מודות בעלות תודעה חברתית המאמינות ביכולתם של הילדים ללמוד (סלבין, 1998), ביכולת השווה שלהם, של כל ילדה וילד, ולא בתיוג שלהם על פי קבוצות סוציולוגיות, צריכות להיות חופשיות לבחור את השיטה שנוח להן לעבוד בה.

כל גישה בהוראת הקריאה נגזרת מאידאולוגיה (בלוך, 1977) גלויה או מוסווית, וכך גם הגישה שלי. אני מחזיקה באידאולוגיה של פדגוגיה ביקורתית המבוססת על שוויון חברתי ועל זכויות אדם. מורות המאמינות בכל הילדים כפי שהן מאמינות בילדים של צפון תל אביב, כפי שהמורה שלי רחל האמינה בנו, מצליחות ללמד לקרוא בכל שיטה, פסיכו־לשונית או פונטית. הן מצליחות ללמד את הילדים גם חשבון, טבע והיסטוריה. הן נוטעות בילדים את האמונה בעצמם, ביכולתם לעשות בגרות, ללמוד אוניברסיטה. אבל מורות שאינן מאמינות בילדים או ביכולתן ללמד את הילדים מפני שהן מקבלות מסרים חברתיים שמתייגים את הילדים – "אלו ילדים קשים מאוד, ההורים בעייתיים, האוכלוסייה מורכבת, אין סיכוי לעשות פה כלום" – אינן נותנות סיכוי הוגן לתלמידיהן ללמוד לקרוא או להשלים בגרות או ללכת לאוניברסיטה. בהכשרה שלהן צריך לעבוד על התודעה החברתית שלהן, וצריך ללמד אותן לעבוד מתוך תודעה חברתית פוליטית עם הילדים. הן צריכות ללמוד לאפשר לילדים לקרוא לא רק טקסטים על צפרדעים ועל נסיכות אלא גם טקסטים על החיים האמיתיים שלהם; על החיים שעוברים להם במסך הטלוויזיה לא רק בערוץ הילדים, אלא גם בערוץ המלחמות והשלום, בערוץ האישי, ובערוץ הקבוצתי של חייהם.

אינני מטילה את כל העול על כתפיהן של המורות. הכרתי מורות שהאמינו בילדים אך קיבלו מסרים מחלישים ומדכאים מהמפקחות שלהן או מהמנהלת. המערכת שלנו מחלישה את המורות כשהיא מנחיתה עליהן תכניות עוקפות מורים, כשהיא מציבה אותן מול כיתות של שלושים ותשעה ילדים. גם במורות ובגננות צריך להאמין. הן בחרו במקצוע מתוך מניע אידאולוגי, הן עובדות בשביל ההצלחה, לא בשביל המשכורת, והן זקוקות לתנאי עבודה נאותים. אם באמת אנחנו

רוצים לצמצם פערים, אפשר לתת למורות המלמדות ילדים מהמעמדות הנמוכים לעבוד בכיתות קטנות יותר, כמו בקליפורניה.

עבודתו של פאולו פרירה

פאולו פרירה, אבי הפדגוגיה הביקורתית, היה תיאורטיקן ואיש מעשה מן החשובים של המאה העשרים. הוא עסק בהנחלת הקריאה לאנאלפביתים בארצות העולם השלישי בהיקפים שאין רומה להם בקנה מידה עולמי. בדיונים על הקריאה בארץ הוא מוזכר מעט מאוד. התיאוריה שלו בדרך כלל אינה עולה לדיון, לא כסימוכין וכהוכחה לשפה כמכלול ולא כוויכוח או שלילה או התנגדות לגישה הפונטית. גם קולם של אנשי חינוך ידועים וחשובים כגון דונלדו מסידו, אירה שור, מייקל אפל, הנרי ג'ירו ובל הוקס הכותבים על אוריינות (ליטרסי) אינו נשמע. אלו מתדיינים עם גישת השפה כמכלול בכתביהם. לטענתם תומכי הגישה של השפה כמכלול מנהלים ריון "נקי" בחינוך, בלי פוליטיקה, אך גם דיון כזה הוא פוליטי. אנשי החינוך הביקורתי טוענים שיש קשר חזק וישיר בין תודעה פוליטית לקריאה.

פאולו פרירה התחיל את עבודתו עם איכרים אנאלפביתים בברזיל, בצ'ילה ובאפריקה לא באותיות ובהברות אלא בקריאה ביקורתית של המציאות הפוליטית שהם חיים בה. קודם כול הם קראו את העולם, (Freire and Macedo, "reading the world" 1987). לאחר מכן, מתוך הקריאה שלהם את העולם, הם ניסו להבין כיצד אי־ידיעת קרוא וכתוב משמשת את בעלי האדמות לשליטה בהם. התובנה שהם רכשו מהשיחות על המציאות שלהם יצרה מוטיבציה לרכוש את הקריאה כדי לשפר את מעמדם מול בעלי האדמות. הם התחילו בפירוק להברות ולצלילים מילים משמעותיות מתוך עולמם, הם חשפו את הקודים של השפה הכתובה וצירפו אותם למילים ולמשמעויות משלהם (פרירה, 1973).

למעשה פרירה השתמש בגישה של השפה כמכלול עם אלמנטים פונטיים חזקים. תומכי שתי הגישות אינם מזכירים אותו, אולי מפני שהם מעוניינים בחזות לא פוליטית. פרירה השתמש בשבירה להברות (syllabification), אבל הוא השתמש במילים מייצרות משמעות שנובעות

מעולמם של הלומרים. השבירה להברות היתה בתוך הקשר משמעותי ולא חרגה ממנו אלא כדי להסביר את הקוד. שליטה בקוד הכרחית לקריאה, על כך אין ויכוח, הוויכוח הוא על מהי הדרך הראויה ללמד את הקור, באיזה הקשר ובאיזו סביבה חינוכית. מעטים מתומכי השיטה של השפה כמכלול נעזרים בעבודתו הנפלאה של פרירה לביסוס טיעוניהם, המאמינים בפונטיקה אינם מזכירים אותו כלל. אינני חושבת שזה מתוך בורות וחוסר היכרות עם עבורתו אלא מתוך רצון, אולי לא מודע ומוצהר, להימנע מההיבטים הפוליטיים חברתיים של מקצועם. פאולו פרירה מדבר על קריאה בהקשר של שינוי חברתי, בהקשר של זכויות אדם, בהקשר של שינוי מעמדות שמאיים על הסדר החברתי הקיים.

רבים מבין התומכים בשיטה של שפה כמכלול מעבירים במודע או שלא במורע אירואולוגיה אינדיבידואליסטית מערבית שמתעלמת משיוכים קבוצתיים, מעמדיים, כלכליים, ממיקום התלמידה והתלמיד במערך הכוחות החברתי. הם מתעלמים מההיבטים הפוליטיים שבקריאה ומשאירים את פעולת החינוך שלהם בתוך המסגרת של אידאולוגיה ליברלית הומניסטית השמה את הילד במרכז ואת המורה כיוצרת חושבת, מקשיבה ומגיבה ברגישות רבה לילדים, כל אחד ואחד על פי ייחודו. פיתוח תודעה פוליטית יכול לעזור למורות המלמדות בשיטת השפה כמכלול להבין איך השיוך הקבוצתי של הילדים משפיע עליהם ומעצב אותם. בהיעדר תודעה כזו הן מצליחות יותר עם ילדים ממעמדות בינוניים וגבוהים ופחות עם מעמדות נמוכים כמו כל מודה בכל מקצוע ובכל תוכנית לימודים או שיטת הוראה.

לעומתן, מורים שעובדים מתוך מודעות פוליטית, מתוך הבנה של מצבים חברתיים פוליטיים, מצליחים במקום שאחרים נכשלים. יש לכך דוגמאות בעולם וגם בארץ. הידועה בהן היא סילביה אשטון ורנר, שעבדה עם ילדים מאורים כשהיא מודעת לדחיקה לשוליים של הקבוצה המאורית בניו זילנד ומכירה את הפוליטיקה של דיכוי ושל ניצול קבוצה זו בחברה שהם חיים בה. היא יצרה עם הילדים שיח פוליטי, שיח שהכיר במציאות שלהם. היא לימדה אותם קריאה מתוך העולם שלהם והמושגים שלהם. סילביה אשטון ורנר עבדה על פי העקרונות של השפה כמכלול שאז עוד נקראה הגישה הגלובלית והיא הצליחה מאור.

רוברטו ברות' עבר עם ילדי מהגרים מקסיקנים בדרום אריזונה. הוא דיבר איתם ספרדית ואנגלית תוך רגישות לרצונותיהם ולצורכיהם. הוא הביא להם סיפורים וספרות יפה בספרדית, דיבר איתם על התרבות שלהם, על ההיסטוריה והמורשת שלהם. הוא עורד אותם לכתוב על המציאות שלהם, על העבודה בשדות ובקטיף, על הצפיפות, העוני והקשיים, על הקשרים המשפחתיים, על המציאות האמיתית שחיו בה. הילדים שנחשבו אנאלפביתים בכיתה ה' רכשו את מיומנות הקריאה ועברו למסלול אקדמי, כך השתנה גם מעמדם בחיים. גם רוברטו ברות' וגם סילביה אשטון ורנר התייחסו לזכות חשובה בזכויות האדם, הזכות של שייכות לקבוצה. הם הכירו בה ולא התעלמו ממנה.

פאולו פרירה החזיק בגישה בסיסית המאמינה שכל אדם יכול ללמוד. הגישה שלו מבוססת על יצירת משמעות, לא על קבלת משמעות מן המורה. הוא התנגר לשיטת השינון הפונטית אף שעמד על זכותם של ההורים להיות שותפים בוויכוח (Freire, 1998). כמו התומכים בשיטה של השפה כמכלול, הוא ראה בלמידה תהליך יצירתי שמתחולל דרך שלבי התפתחות שבהם הלומדים מגלים מעורבות פעילה. השלבים הם טבעיים והכרחיים ליצירת מודעות מטה־לינגוויסטית ולהבנה של המשמעות האמיתית של הקריאה ושל האוריינות. הפרדיגמה הפרירנית דומה לפרדיגמה של השפה כמכלול. אך פרירה המשיך והעמיק בהבנת הקשר שבין כוח לאוריינות. הוא ראה באוריינות, במובנה הרחב, את היכולת לשנות את העולם ולעשות אותו למקום טוב יותר. פאולו פרירה, בעבודתו עם מבוגרים, לא התחיל כצעד ראשון בהוראת המילה או האות הכתובה. המעבר לאותיות ולמילים נעשה רק אחר כך. פרירה הבין שהאיכרים הפנימו את הדיכוי של התרבות הדומיננטית שהדירה אותם ונתנה להם מסר שהם טיפשים ומטומטמים כי הם אינם קוראים. במעגלי התרבות (cultural circle) שיצר, הוא התבסס על קריאת המציאות שלהם במאבק על הקיום היומיומי כרי להראות להם את היכולות האינטלקטואליות שקיימות בהם ואינן מוערכות בתרבות הדומיננטית. הם ניתחו יחד איך האוריינות האקדמית יוצרת הדרה (exclusion) למי שאינם קוראים ושומרת על מקומם של האליטות המשכילות. רק אחר כך הם ניגשו לפענוח של הכתוב, ואז בתוך שלושה חודשים אנשים קראו (Freire, 1973).

המרכיב הפוליטי או החברתי של הקריאה חסר לדעתי בגישת השפה כמכלול. תיאורטיקנים של השפה כמכלול ואנשי שטח המיישמים את הגישה כשיטה ולא כגישה פילוסופית נכשלים בכך שהם אינם מתחשבים בהקשר החברתי, הריבודי, המעמדי והמגדרי (Coles, 1998). הם נשארים בתיאוריה של חינוך פתוח, של הילד/ה במרכז, של אינדיבידואליזם והסתכלות על הצורך בסוציאליזציה ושל לימוד שיתופי כצורך אנושי של ילדים ושל בני אדם לאינטראקציה. נעדר מהשיח שלהם מרכיב ההשפעה והכוח שיש לחברה שהילד/ה נולד/ה לתוכה ושבלעדיהם ההוראה נעשית רחוקה ומנוכרת. אך הכוחות החברתיים של ההדרה חזקים מן השיטות, ואי־אפשר להתעלם מהם. מורות ללא מודעות פוליטית חברתית נכשלות בעבודתן עם ילדים ממעמד נמוך בכל שיטה. כך השיטה של השפה כמכלול נהיית לעוד שיטה, קצת יותר נעימה לילדים או לחלק מהם, קצת יותר מעניינת וחווייתית, אך טובה יותר לילדי המעמד הבינוני והגבוה שגדלים במציאות אוריינית.

לסיכום אני מציעה להוסיף לדיון על לימוד הקריאה את המרכיב של תודעה חברתית, ואני מציעה להוסיף להכשרת מורים את ההכרה בחשיבות ההשפעה והכוח שיש לחברה שהילד/ה נולד/ת לתוכה כדי לעשות את ההוראה קרובה יותר ומנוכרת פחות. כאמור, הכוחות החברתיים של ההדרה חזקים מן השיטות, ואי אפשר להתעלם מהם. גם בחינוך, הכוחות החברתיים החזקים של החברה פועלים למקם את הילדים במקום שנולדו בו. לדעתי צריך, להכשיד את המורות לראות את הכוחות האלה, לזהות אותם, להבין אותם ומתוך כך לפעול נגדם למען שינוי הקיים. אני חושבת שהוספת מרכיב של תודעה חברתית, מעמדית, מגדרית ואתנית תביא לידי שינוי משמעותי בהישגיהם של תלמידים הבאים מקבוצות שבשולי החברה.

סופו של הסיפור האישי

כשחזרתי לבאר שבע אחרי חמש־עשרה שנים, הייתי מפקחת צעירה על גני ילדים. פגשתי בהתרגשות רבה את המורה רחל, שהיתה אז כבר מפקחת. מילות התודה שלי היו עילגות ביחס לזיכרונות המתוקים והחמים שהיו לי ממנה עוד מכיתה ב'. גם את המורה יהודה, שהיה

כבר מנהל כשעזבתי את בית הספר, פגשתי במסדרונות משרד החינוך כמפקח. לא היה לי האומץ לספר לו על הכאב שחשתי בשל היחס שלו אל החברה שלי ועל השנים של רגשות האשמה על השתיקה שלי. את דוד בוסקילה לא פגשתי עוד, אבל אני בטוחה מאוד ש"יצא ממנו משהו", הוא היה ילד כל כך יצירתי שתמיד הצחיק אותנו כל כך. אסתר לויזדה, על אף הדיבורים הגזעניים שבצלם גדלה, השלימה את לימודיה בסמינר והיא מורה.

הערות

1. הגישה הפונטית מתחילה את הלימוד ביחידות קטנות של האות או של ההברה – צירופים שלהן נותנים מילים, צירופי מילים נותנים משפטים. כלומר דרך ההוראה היא אינדוקטיבית, מהפרט אל הכלל, והציר המרכזי של הגישה הוא מבנה השפה שהיא פונטית (בשפות לא פונטיות זה כמובן יוצר קושי). חסרונה של הגישה הזו הוא שלעתים קרובות ילדים לומדים את הקוד ומפענחים נכון אך אינם מבינים מה הם קוראים. חסידי השיטה מאמינים שההבנה תבוא עם הפענוח, אך לעתים קרובות הקריאה נשארה מכנית.

הגישה הגלובלית נוצרה מתוך ביקורת על הגישה הפונטית, ולפיה רכישת הקריאה כמו רכישת שפה מדוברת חייבת להיות משמעותית. הדרך היחידה ללמד ילדים לחפש משמעות בקריאה היא להתחיל בהוראת יחידות משמעותיות, כלומר מילים או משפטים או פסקאות קצרות. בגישה זו ילדים לומדים לקרוא תבניות שלמות של מילים. הם מבחינים ביניהן על פי התבנית שלהן ועל פי סימני אורך וצורה. בשלב שני מלמדים אותם לפרק את המילים למרכיביהן וליצור מילים חדשות בעזרת הפירוקים ("ליטוף" עובדת על פי גישה זו).

על הגישה הפסיכו־לשונית מבוססת שיטת השפה כמכלול, והיא עוסקת בהוראת השפה ככלל לא רק בקריאה (חומסקי ויגוצקי). טענתה שהקריאה והכתיבה, כמו השפה הדבורה, הן פונקציות של תקשורת, ובהקשר זה הן צריכות להילמד. שיטת השפה כמכלול דומה בחלקה לגישה הגלובלית, אך היא הוסיפה נרבכים הקשורים לפילוסופיה של ההוראה: ראיית הילד במרכז, ראיית ההקשר החברתי פוליטי בחיי הילדים ובמציאות הסובבת אותם. הגישה הפסיכו־לשונית מתייחסת להתפתחות שפה בראייה רחבה יותר (ועל כן השם "השפה כמכלול"). היא עוסקת בהתפתחות שפה בכל הגילים על כל מרכיביה (הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה) ואינה ממוקדת

רק בהקניית ראשית קריאה כמו שתי הגישות האחרות. הגישה הפסיכו־לשונית באה לידי ביטוי בשיטת "השפה כמכלול" ומתייחסת ללמידת שפה גם בכיתות גבוהות יותר כלמידה פונקציונלית בתוך הקשרים תקשורתיים רב־תחומיים.

נוסף על כך, קיימת היום גישת האיזון (blended approach) המנסה לקחת את מה שנראה למורים טוב בכל הגישות. בגישה זו סביבת הלימוד מובנית כסביבה הוליסטית, בעלת גידויי קריאה וכתיבה רבים. הילדים יכולים לכתוב בחופשיות, ואין מתקנים את שגיאותיהם. הם חשופים לספרים רבים ולהזדמנויות של קריאה וכתיבה תוך משחק רלוונטי להם. עם זה, הם גם מקבלים הוראה מסודרת ודידקטית של מרכיבי השפה הכתובה בדרך פונטית.

בין תומכי הגישה הפונטית לבין תומכי הגישה של השפה כמכלול יש חילוקי דעות מהותיים בנושאים הקשורים ללמידה ולמקומם של הילדים בה. גם בכיתות שנעשה בהן ניסיון לאיזון, כלומר שימוש בכמה שיטות או במינונים שונים שלהן, ניתן להבחין על מה מושם הדגש ומהי הפילוסופיה העיקרית המובילה את המורים.

2 "טיפוח כשירות אוריינית", משרד החינוך, לשכת המינהל הכללית, גוף הערכה ומדידה, תש"ס.

3 אני מתייחסת לגרסה הקודמת של "בלי סודות" שעל פיה נמדדו תוצאות. הגרסה הנוכחית של "בלי סודות" השתנתה מאוד, אך עריין אין ממצאים על תוצאות הישגי הקריאה בגרסה זו. הנתונים הקיימים נמדדו על פי הגרסה הקודמת שהיתה במהותה פונטית.

4 מעניין גם לשאול אם נכון לייבא מארצות הברית את הוויכוח הפוליטי־חינוכי הקשור לקריאה או לנסות להכתיב את סדר היום החינוכי שלנו מתוך הצרכים שלנו ולא מתוך חיקוי.

Every Child Reading, An Action Plan of the Learning First Aid Alliance". *American Educator*, 1988.

מקורות

אבו־עסבה, ח'אלד, מערכת החינוך הערבית בישראל, **גבעת חביבה, המכון לחקר השלום, 1996.**

אל־חאג', מאגד, חינוך בקרב הערבים בישראל, **מאגנס, ירושלים, 1996.**

אלאור תמר, בין אנתרופולוגיה לאוריינות, סקריפט, אוריניות: חקר, עיון ומעש, **האגודה הישראלית לאוריינות, המכללה על שם קיי, אוניברסיטת בן־גוריון, אוגוסט 1999.**

אשטון־ורנר, סילביה, מורה, **אוצר המורה, תל אביב, 1970.**

גור, חגית. "ריכוי ושוויון הזדמנויות בחינוך: המקרה של החירשים", עיונים בחינוך, **סדרה 2, כרך 2, 1997.**

גור זאב, אילן. פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל, **אוניברסיטת חיפה/זמורה ביתן, 1999.**

פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל. **משרד החינוך, לשכת המינהלת הכללית, גוף הערכה ומדידה, ירושלים, תש"ס.**

"על השפה כמכלול נייד־עמדה של קבוצת חוקרים בתחום האוריינות", הד החינוך, **מאי 2000.**

לוין, איריס. "מלחמת גוג ומגוג The Great Debate בין השפה כמכלול וטיפוח מיומנויות, או המחקר האידאולוגי נגד המחקר האקספרימנטלי", הד הגן, **חוברת ד' סיון, תשנ"ח.**

נשר פרלה, מברך זמירה. "המשוב הארצי למערכת החינוך", **תמצית רו"ח מסכם, משרד החינוך והתרבות לשכת המרענית הראשית, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה, יוני 1996.**

סבירסקי שלמה, חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים, **ברירות, תל אביב, 1990.**

עסוס נואל. גני הילדים הערביים ביפו, **מרכז אדוה, תל אביב, 1990.**

פוירשטיין, ילדי המלאח, **המחלקה לעליית ילדים ונוער, הסוכנות היהודית, ירושלים, 1953.**

פרנקנשטיין, קרל, שיקום האינטליגנציה החבולה, **ביה"ס לחינוך האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשמ"ט.**

Alfaro, Robert. The technology-reading connection, Educational Leadership, Alexandria, March 1999.

Anyon Jean From Social Class and the Hidden Curriculum of Work, in Colombo, Etal, ed. "*Re-reading America: Cultural Conflict for Critical Thinking and Writing*", Bedford Books, of St. Martines Press, Boston, 1992.

Baumann James, Hoffman James, Moon Jennifer, Duffy-Hester Ann M "Where are Teacher's Voices in the Phonics/Whole Language Debate? Results from a survey of U.S elementary classroom teachers". *The Reading Teacher*, Newark, May 1998.

Bloch M. "The Uses of Schooling and Literacy in Zafimaniry Village", in B. Street (ed) *Cross Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1993.

Hayes Curtis, Baharuth Robert, Kessler Carolyn. *Literacy con Carino, A Story of Migrant children's success*, Heinemann, 1998.

Hinchey Patricai, Adonizio Sally, DeMarco Nan, Fetchina Kyra. "Sketching a Self-portrait of Skills Instruction: Classroom Research and Accountability", *Language Arts*, Urbana, September 1999

Horton Myles and Freire Paulo. *We Make the Way by Walking, conversations on Education and Social Change*, Temple University Press, Philadelphia 1990.

Hurry Jane, Slva Kathy, Rley Jeni. "Evaluatio of Focused Literacy Teaching Program in Reception and Year 1 Classes: Child Outcomes", *British Educational Research Journal*, Oxford, December 1999.

Jagar Adams, Marilyn Foorman Barbara. "The Elusive Phoneme, Why Phoneme Awareness is So Important and How to Help Children Develop It, *American Educator*, Spring/Summer, 1998.

Giroux Henry A. "*Schooling and the Struggle for Public Life, Critical Pedagogy in the Modern Age*", University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.

Levine-Rasky Cynthia. "Preservice Teacher Education and the Negotiation of Social Difference", *British Journal of Sociology of Education*, Oxford, March 1998.

Lornager Ann. The Challenge of Content Area Literacy: A Middle School Case Study, "*The Clearing House*, Wahshington, Mar/Apr 1999.

Lundstorm Meg. "High Wire Act", *Instructor*, New York, May/June 2000.

Macedo Donaldo." Decolonizing English Only: The Democratic Power of Bilingualism, in Beykont Zeynep". *Lifting Every Voice, Pedagogy and Politics of Bilingualism*, ed. Harvard Education Publishing Group, Cambridge, 2000.

Martinez-Roldan, Carmen Lopez-Robertson Julia. Initiating literature circles in first -grade classroom, *The Reading Teacher*, Newark, December 1999/January 2000.

Morgan, Wendy, Wyatt-Smith, Claire, Im/proper accountability: Toward a theory of critical literacy and assessment, *Assessment in Education*, Abingdom, March 2000.

Niento, Sonia, "Placing equity front and center: Some thoughts of transforming teacher education for a new century", *Journal of Teacher Education*, Washington, May/June 2000.

Pace Glennellen. "When Teachers Use Literature for Literacy Instruction:

Bourdieu & Passeron *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London, 1977.

Chase Bob "Theaching the first R: Is there a best way?" *NEA Today*, Washington, January, 1998.

Clay Marie M. *Becoming Literate, The Construction of Inner Control*, Heinemann, Aucland, New Zealand, 1991.

Cochran-Smith, Marilyn, Blind vision,: "Unlearning racism in teacher education", *Harvard Educational Review*, Cambridge, Summer 200.

Coles Gerald *Reading Lessons, The Debate over Literacy*, Hill and Wang, New York, 1998.

Dahl Karin L. ,Scharer Patricai L. "Phonics Teaching and Learning in Whole Language Classrooms: New Evidence from Research" *The Reading Teacher*, Newark, April 2000.

Edelsky Carole, Altwerger Bess, and Flores Barbara *Whole Language, What's the Difference?* Heinemann, Portsmouth, 1991.

Every Child Reading, An Action Plan of the Learning First Aid Alliance, American, Educator, 1988.

Fecho Bob "Developing Critical Mass: Teaching Education and Critical Inquiry Pedagogy", *Journal of Teacher Education*, Washington, May/June 2000.

Freire Paulo. *Education for Critical Consciousness*, Continuum, New York, 1973.

Freire Paulo and Macedo Donaldo. *Literacy: Reading the Word and the World*, Bergin, & Garvey Westport, Connecticut, 1987.

Freire Paulo. *Teachers as Cultural Workers, Letters to Those Who Dare Teach*, Westview Press, Oxford, 1998.

Freppon Penny, and Dahl Karin L. "Learning About Phonics in Whole Language Classroom", *Language Arts, Vl. 68*, 190-197, March 1991.

Good Thomas, Braden Jennifer. "Charter Schools: Another Reform Failure or a Worthwhile investment"? *Phi Delta Kappan*, Bloomington, January 2000.

Goodman Yetta M. Ed. "*How Children Construct Literacy, Piagetian Perspectives*", IRA, International Reading Association, Newark, Delaware, 1990.

Harding Sandra, Jean F. O'Barr (editor), *Sex and Scientific Inquiry*, University of Chicago Press, Chicago, 1987.