

בבל בלסבוס - מקום של תקווה בין פליטות להגירה:

בית ספר השלום¹ לילדי פליטים²

צביה ולדן, איתן שחר, אפרת הוס, סמדר בן אשר, שפרה שגיא

תקציר

לאי לסבוס ביוון הגיעו מאז 2015 ועד שנת 2019 כ-20,000 פליטים - סורים, אפגנים ועירקים, כורדים, יזידים וקונגולזים, 30% מהם ילדים, והם חיים בו בתנאי מצוקה קשים ביותר. בוגרי תנועת 'השומר הצעיר' ותנועת 'אג'אל' שלם ניסיון בחינוך חברתי ובשיתוף פעולה יהודי-ערבי, הקימו באי את 'בית ספר בינלאומי - השלום'; כל המורים הם בני הקהילות, והשיעורים כולם מתנהלים בשפות האם.

צוות בין-תחומי בחן את המיזם כדי להעריך את עתידו ולחלץ ממנו דגם שיאפשר שכפול והפצה. בוצע מחקר משולב שבו שלושה מוקדים: (1) מחקר איכותני שבמסגרתו ניתוח פנומנולוגי מבוסס אומנות; (2) מחקר כמותני שבמסגרתו נאספו שאלונים בנושא התקווה; (3) מחקר איכותני מעוגן שדה, שהתבסס על תצפיות, על ראיונות עומק וראיונות קצרים, ושאליו נלווה ניתוח תוכן של דו"חות ומסמכים של אנשי התנועה מהארץ. מן המחקר האיכותני מעוגן השדה נציין מספר ממצאים:

- הצוות המתחלף של השליחים הישראליים הצליח לשמור על יציבות והמשכיות בתנאים קשים של תהפוכות וחוסר יציבות בזכות פרקסיס מעוגן של חינוך בלתי פורמלי, ובזכות עמידה ערכית על כינון בית ספר שבו כולם שווים ושבדבריהם היא הדרך היחידה לפתרון סכסוכים, למעשה, באמצעות חינוך של שלום.
- ידיעת השפה האנגלית היא משאת הנפש של התלמידים, ההורים והמורים בהיותו המפתח לחיים חדשים באירופה.
- יש הבדל בבחירות הלשוניות בין פליטי חרב ומשטר לבין פליטים שהם מהגרי עבודה.
- מצטיירת מערכת של שפות שנוצרו בבית הספר, התורמות להתנהלותו המוצלחת ומאפשרת תקשורת במצב המורכב של מגדל בבל.

מילות מפתח: פליטים, תנועות נוער, בית ספר, ילדים, חינוך לשלום, יהודי-ערבי

¹ מייסדי בית הספר מבחינים בין 'חינוך של שלום' המממש חיי שלום בפועל לבין 'חינוך לשלום' המחנך לקראת שלום עתידי.

² האוכלוסייה שבה מדובר הגיעה ליוון דרך הים, הניצולים הוכרו כמבקשי מקלט וכמי שאינם יכולים לחזור לארצם, ולפיכך הם נקראים פליטים.

פתיח

מאמר בעברית בגיליון המוקדש ל"הגירה ומקום" איננו יכול שלא להתייחס לשתי המילים האלה: הגירה ומקום. **הגירה** נגזרת משמה של הגר, השפחה של אברהם אבינו (בראשית טז, א): "וַיֵּשְׁרֵי אֶשֶׁת אַבְרָם לֹא יֵלְדָה לוֹ; וְלֹא שָׁפְחָה מִצְרִית וְשָׁמָּה הָגֵר", שאותה בחר אברהם לגרש עם בנה ישמעאל (בראשית יב, יד): "וַיֵּשְׁכֶם אַבְרָהָם בְּבֶקֶר וַיִּקַּח לָחֶם וַחֲמַת מִים וַיֵּתֶן אֶל הָגֵר שֶׁם עַל שְׁכָמָה וְאֵת הַיֶּלֶד וַיִּשְׁלַחָהּ; וַתֵּלֶךְ וַתֵּתֶנָּה בְּמִדְבַּר בְּאֵר שָׁבַע". אותו אברהם שגירש את בנו ואת אמו, הוא גם זה שבחר 'לרדת' מן הארץ - להגר מכנען למצריים בגין הרעב הכבד ששרר בארצו (בראשית יב, י): "וַיְהִי רָעַב בְּאֶרֶץ מִצְרַיִם לְגֹוֹר שֶׁם כִּי-כָבֵד הָרָעַב בְּאֶרֶץ".

מקום בעברית הוא גם מרחב, וגם אחד השמות של האל לפי המדרש (בראשית רבה סח, ט): "מפני מה מכנין שמו של הקדוש-ברוך-הוא וקוראין אותו 'מקום'? שהוא מקומו של עולם". המאמר הנוכחי מתאר מקום של תקווה עבור פליטי חרב ומהגרי עבודה חסרי מעמד, שנוסד באי לסבוס על-ידי 'צאצאיהן' של שרה והגר.

רקע

ב-2015 הגיע זרם הפליטים לאי לסבוס ביוון לשיא - סורים, אפגנים ועירקים, כורדים, יוונים וקונגולזים. באי, שקרבתו הגדולה לתורכיה הפכה אותו למחנה מעבר עבור השואפים להגיע לאירופה, יש 85,000 תושבים. נתונים בודדים ימחישו את המצוקה: בתחילת המלחמה ב-2011 היו בסוריה 21 מיליון תושבים; במהלך המלחמה ירדה תוחלת החיים מ-70 שנה ל-55; בעקבותיה - 600,000 הרוגים, מתוכם 250,000 אזרחים; 2 מיליון פצועים; 6 מיליון פליטים - סורים שברחו מסוריה; ו-7 מיליון עקורים (על-פי סיכומי המכון למחקרי ביטחון לאומי INSS <https://www.inss.org.il/research-subjects/>).

נתונים נוספים מציירים את תמונת הבריחה: בפברואר 2015 גרמניה פתחה את שעריה לפליטים, ומדי יום חצו את הים ליוון 5,000 מבוגרים וילדים בדרכם לאירופה (Afouxenidis, et al., 2017). באוגוסט 2015 נרשם מספר שיא של חוצים - 12,500 איש ביום אחד (Franck, 2018). <https://reliefweb.int/organization/migration-policy-institute> 3. ב-2017 היו באי קצת יותר מ-3,000 פליטים, 800 מהם מתחת לגיל 18. ב-2019 חיו בלסבוס כ-7,000 פליטים שמתוכם כ-3,000 מתחת לגיל 18 (<https://data2.unhcr.org/en/search>).

מאחר שהמחקר המוצג כאן החל בחודשי ספטמבר-אוקטובר 2018 ונמשך כחצי שנה, מובאות התפלגויות הפליטים והשפות המדוברות בבית הספר בשנה זאת כפי שדווחו ברישומים פנימיים. כדי לעמוד על גודל האתגר, חשוב לשים לב לתנודות בנתונים לא פחות מאשר למספרים עצמם.

³ הנתונים לאורך המאמר לקוחים מתוך דו"ח מסכם של מכון המחקר האמריקאי שהופיע ב-17.9.2019, אלא אם מצוין מקור אחר.

טבלה 1: חלוקה של התלמידים על-פי הלאום והשפות המדוברות⁴

לאום	השפה	אוגוסט 2018	מרץ 2019
סורים	ערבית	80	30
עיראקים		25	
אפגנים	דרי ⁵	45	100
כורדים	כורדית	20	התלמידים פוזרו בין דוברי הערבית והדרי
קונגולזים	לינגלה ⁶ צרפתית	10	20
סך הכול		180	150

באי נמצאים⁷ שני מחנות פליטים : קרטפה (Kara Tepe), מוסדר ומוגן יותר, שבו פועל מעין בית ספר; ומוריה (Moria), שהוא צפוף וקשה יותר מבחינת התנאים.



מחנה מוריה (Moria)



מחנה קרטפה (Kara Tepe)

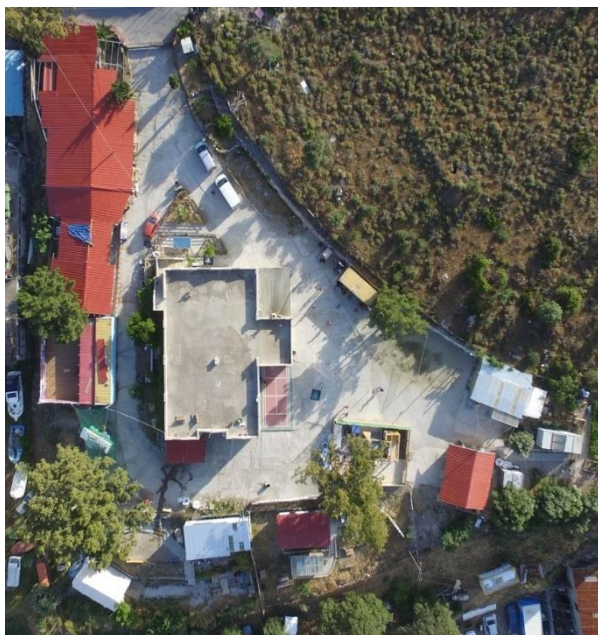
מספר השוהים בו ב-2019 היה גדול בהרבה מהקיבולת שלו; הוא יועד לקלוט כ-3,000-4,000 פליטים, אך בשיאו הגיע ל-15,000, אלא שהתקשורת וההתעניינות בו פחתו (Greussing & Boomgaarden, 2017). בקמפוס מחוץ למחנות הוקם ב-2017 על-ידי Swiss Cross (ארגון מתנדבים משוויצריה), מרכז קהילתי (One Happy Family-OHF), שיועד בבסיסו לפעילויות של מבוגרים וצעירים, אך לא לפעילויות עבור ילדים (Sotiris & Miller, 2017).

⁴ הנתונים לקוחים מדו"חות של שליחי השומר הצעיר בשנת 2018 שבה נערך המחקר.

⁵ דרי (בפרסית: دری) ניב של פרסית. אחת משתי השפות הרשמיות באפגניסטן - אומנם נכתבת באלפבית הערבי, אך היא שפה הודו-אירופאית. היא מדוברת על ידי כמחצית מאוכלוסיית אפגניסטן, ומשמשת כלינגווא פרנקה (שפת המסחר בין הקבוצות השונות).

⁶ לינגלה היא אחת מארבע השפות הלאומיות המוכרות בקונגו לצד הצרפתית - השפה הרשמית. יש לה כ-15 מיליון דוברים ילידיים וכ-20 מיליון דוברים נוספים ביבשת. היא משמשת כלינגווא פרנקה במדינה.

⁷ נתונים אלה תקפים לראשית 2019. ראו פוסט מורטום (עמ' 18).



צילום אוויר: המרכז הקהילתי (מימין) ובית ספר השלום (משמאל)

מצוקת הפליטים הביאה בוגרים משתי תנועות נוער בישראל – השומר הצעיר ואחותה אג'יאל – שלהם ניסיון רב בחינוך חברתי ובשיתוף פעולה בין יהודים וערבים. מטרתם הייתה לשלב כוחות עם עמותת "נתן - לסיוע הומניטארי בינלאומי" ולהקים באותה שנה את 'בית ספר השלום' המשולב בקמפוס המרכז הקהילתי, כדי להציע מענה לילדים. תנועת אג'יאל הייתה שותפה מלאה בהקמת בית הספר, בהפעלתו בשנתיים הראשונות ובהמשך בליווי מרחוק.

המייסדים העידו כי "עשייה יהודית-ערבית ומלחמת האזרחים בסוריה, הן שתיים משלוש אבני הדרך הראשונות שמתוכנן צמח סיפור בית הספר. יחד עם אבן הדרך השלישית שהיא 'התנועה', על אנשיה ומהיותיה" (לייבל ואחרים, 2019: 1).

המימון למיזם הושג בעזרת גיוס המונים, תרומות של יחידים ותמיכה של שתי תנועות הנוער מישראל. לאחר כשנה של פעילות הצטרף "ישראיד – הפורום הישראלי לסיוע הומניטרי בינלאומי" (IsraAid) שהחליף את 'נתן' והיה מעטפת לפרויקט במשך שנה. על מנת להחליט על עתידו של המיזם, התבקש צוות חוקרים בין-תחומי לבחון את דרכי פעולתו, ולחלץ ממנו דגם בר שכיחות והפצה. מאמר זה עוסק בהיבט אחד מתוך ממצאיו באשר למקורות החוסן של בית הספר ואופן ההתמודדות שלו עם ריבוי השפות.

בית ספר השלום – ההיערכות הפיזית והארגונית ודרכי העבודה

בית הספר יועד לילדים בני 6 עד 18 - אם כי בדיעבד רק צעירים בודדים מעל גיל 15 הגיעו ללמוד בו. הוא נבנה החל מפברואר 2017 בשיתוף פעולה בין קהילות הפליטים במקום לבין מתנדבים שהגיעו מישראל. פעולתן של תנועות הנוער מושתתת על עקרונות הומניסטיים ודמוקרטיים, שיתופיים באופיים, ברוח של חינוך משלים בלתי פורמלי (כהנא ורפפורט, 2007; Kahane & Rapaport, 1997). ראשיתה פעילות בלתי פורמלית, ובהמשך, כדי להיענות לצרכים שעלו, היא נעשתה ארוכת טווח וכך הוקם בית ספר רשמי. בשלוש השנים הראשונות לקיומו עברו בו כ-3,000 ילדים. על גלגוליו למדנו מפי המייסדים – שני מרואיינים דוברי עברית ושלושה דוברי ערבית.

ההיערכות הפיזית והארגונית

בית הספר עשוי ממבני עץ וממכולות הדורשים תשתיות צנועות יחסית, שהוקמו בעזרת מתנדבים מישראל בשיתוף פעולה עם הפליטים, והותאמו להיות כיתות לימוד ונצבעו בצבעים עליזים. שליחים מתנועת אג'יאל בנו ספסלי ישיבה, פינת בישול קטנה וכיור עם מים זורמים. כפי שהעידו על עצמם, בחברה שלהם מקובל לבנות את הבתים בעצמם.



חנוכת בית ספר השלום, אפריל 2017



הקמת בית ספר השלום, מרץ 2017

דרכי העבודה

בית הספר נחנך כאשר היו בו שתי כיתות – ערבית ואפגנית (דרי), והרוב דוברי ערבית. בהמשך נע מספר התלמידים בין 120 ל-200.⁸ המקום חדשני באופיו:⁹ חלוקת הכיתות היא על-פי שפות המוצא, וכל השיעורים – שפת-אם, מתמטיקה, לימודי סביבה ואנגלית – נלמדים בהן. 16 המורים – כולם פליטים בעצמם – מקבלים מענק חודשי (stipend), ולמעשה מהווים כוח פנימי מצמיח מנהיגות. הילדים שובצו לכיתות על-פי גיליהם ושפת-האם שלהם: 2 כיתות ערבית; 3 כיתות אפגנית (דרי); ו-2 כיתות קונגולזית (צרפתית ולינגלה). העיצוב הפדגוגי והמעטפת הארגונית נעשים על-ידי שליחים המגיעים מישראל בליווי ובאחריות המטה של התנועות, שחבריו מגיעים ללסבוס מפעם לפעם. כמו כן הם נעזרים ביועץ בתחום הפסיכוסוציאלי – מומחה במצבי משבר וטראומה – המלווה אותם מרחוק ומקרוב. בהפסקות התלמידים מכל הכיתות משחקים יחד. אחד המייסדים זכר את ההחלטה ליזמן מפגשים אלה והסביר בהתרגשות כי "אז הם היו צריכים למצוא דרך לדבר אחד עם השני. והם יודעים לעשות את זה".

בית הספר פועל חמישה ימים בשבוע, אך המורים עובדים יום נוסף המיועד להשתלמויות ולגיבוש הצוות. ימי שישי בבית הספר הם 'ימי שיא', קרי ימים של פעילות חברתית יזומה שההכנה לקראתה נמשכת כל השבוע. לאורך השנה מתקיימות פעילויות קהילתיות בהשתתפות המשפחות, ובהן מתרחשת הדגמה מרהיבה של רב-תרבותיות – כל קבוצה שרה ורוקדת בשפתה ולפי המסורות שלה.

⁸ הנתונים והתיאור להלן מתייחסים למקום בחודשי ספטמבר 2018 ופברואר 2019.

⁹ הוא נבחר לשמש דוגמה לחדשנות ישראלית בחינוך ומוצג **במרכז פרס לשלום ולחדשנות**, יפו. <https://www.peres-center.org/foundation/projects/leadership>

הילדים משני המחנות מגיעים לקמפוס באוטובוסים ב-15:30, אחרי טקס קצר הם אוכלים ארוחת ארבע ומתקבצים לכיתות הלימוד. לפני צאתם חזרה למחנות ב-19:00 הם אוכלים ארוחת ערב כשהם ישובים ליד שולחנות ערוכים. לרגעי ההתכנסות בסדר היום יש תפקיד חשוב בהתגבשות 'שפת בית הספר' שבה נעסוק בהמשך.

בית הספר מוגדר כ"בית ספר השלום" משום כללי היסוד שלו: כל בני האדם שווים ורצויים; והידברות במקום אלימות. על כללים אלה חתומים כל המעורבים במיזם. החתירה לשלום היא מטרה מוצהרת של העוגן הרעיוני שלו.

כבר בימיו הראשונים, כשבית הספר לא היה יותר משתי מכולות אדומות ועייפות, התחילה להתעצב השותפות האנושית שמלווה אותו עד היום. עוד לפני שהיו מורים בבית הספר, והרבה לפני שהיו בו תלמידים, היו אלו יאסין מתוניסיה ויאסין ממרוקן, אבו סמיר ומוחמד מסוריה, ג'אפר ממצריים וחבורת אמני עץ נפאלים שהפכו את השטח עליו עומד היום בית הספר לסמל של אחוות עמים. מאז ועד היום עבר המפעל הזה כמו לפיד בין אלפי נפשות שבנו, לימדו ולמדו בבית הספר. זהו סיפורה של אבן היסוד השביעית והאחרונה של בית הספר – חינוך של שלום. אבן ששייכת לכל אותם אנשים שלאחר מסע פליטות ארוך, בעודם בורחים מרדיפות ומדיכוי אדם, ביקשו להיות חלק ממקום בו בני ובנות אדם יוצרים מערכות יחסים חדשות בין עמים וקבוצות (לייבל ואחרים, 2019: 2).

המערך המחקרי

צוות מאוניברסיטת בן גוריון בנגב נקרא להעריך את עבודת בית הספר במגמה להבטיח את קיומו כל עוד הוא נחוץ, וכדי לעזור למעורבים במיזם לגבש דגם פעולה בר הפצה ושכפול במקומות נוספים. בלשונו של חגי מיורך – רכז תנועת הבוגרים של השומר הצעיר – "קודם כול כדי לבסס את המשך בית הספר, שבמקור קם לשלושה חודשים, וכן לבסס את בית הספר כמודל יעיל וייחודי להתמודד עם הדרמה של הפליטים בעולם".

צוות המחקר כלל שני עובדים סוציאליים – מומחית במחקר מבוסס אומנות ומומחה בתחום ההתארגנות הקהילתית במצבי טראומה ומשבר; שתי פסיכולוגיות – פסיכולוגית חינוכית ופסיכולוגית מומחית במצבי קונפליקט ויישוב סכסוכים; וכן בלשנית התפתחותית חברתית. נבנה מערך מחקרי משולב, והצוות נחלק לשלוש קבוצות: (1) שתי חוקרות ערכו מחקר פנומנולוגי מבוסס אומנות, שכלל גם שיחות בעקבות הפעילות האומנותית, ראיונות קצרים ותצפיות (Huss et al., 2020); (2) שתי חוקרות ערכו תצפיות ואספו שאלונים בנושא התקווה (בן אשר ואחרים, בדפוס; Ben Asher et al., 2020); (3) חוקר וחוקרת אימצו מערך מחקרי איכותני מעוגן שדה (שקדי, 2003), ובמסגרתו ערכו תצפיות חוזרות בבית הספר וסדרה גדולה של ראיונות עומק חצי מובנים שהוקלטו ותומללו. כמו כן הם ניתחו דו"חות של השליחים ומסמכים פנימיים של מטה הבוגרים של התנועות (שחר ואחרים, בדפוס). המאמר הנוכחי מתמקד בממצאי המחקר המתייחסים לאופן ההתמודדות של בית הספר עם ריבוי השפות לנוכח הבחירה של המייסדים ללמד בשפות הבית.

- התצפיות והראיונות נערכו במועדים שונים בארבעה ביקורים של החוקרים בהרכבים שונים. הראיונות נערכו בלסבוס ובישראל, המראיינים הם דוברים משש קטגוריות:
- (1) 5 מהמייסדים שהקימו את בית הספר – 2 מהשומר הצעיר ו-3 מאג'אל.
 - (2) 6 שליחות ושליחים מישראל – 5 מהשומר הצעיר ו-1 מאג'אל.
 - (3) רכזת פדגוגית יוונייה שהנחתה את המורים.
 - (4) 5 מורות ומורים כולם פליטים – 1 כורדי, 1 סורי, 2 אפגנים ו-1 קונגולי.
 - (5) 4 תלמידות ותלמידים – יידי, סורי, אפגני וקונגולי.
 - (6) שלושה הורים – יידי וזוג הורים מקונגו.
- ברוב הראיונות נכחו שני חוקרים, נוסף על המראיינים והמתורגמנים. בסך-הכול נותחו 24 ראיונות: חלקם בעברית, חלקם באנגלית וחלקם באמצעות תרגום.

ממצאים

מתוך הממצאים עולה כי נוצרה בבית הספר 'שפת המקום' השוואה משלוש שפות: (1) אנגלית כשפת ביניים או כלאיים, המשמשת בעיקר לצורך תקשורת; (2) שפת החינוך, קוד ערכי ברור ועקבי, שעליו הושתתו כללי ההתנהגות; (3) שפת בית הספר, שבאמצעותה נשמרו השגרה והטקסים, והיא מעין שפה מומצאת, שפת סרק.

נציג תובנה זאת על-פי שלושה צירים נושאים: (1) בין פליטים למהגרים – בין אנגלית ליוונית; (2) בין שפות אם לשפות כוח – אנגלית כמשאת נפש; (3) בבל בלסבוס – דפוסי התקשורת בבית הספר במציאות של ריבוי לשונות.

1. בין פליטים למהגרים – בין אנגלית ליוונית

בבית ספר השלום נעשתה בחירה אידאולוגית ללמד בשפות האם של התלמידים. כפי שהעידו מייסדיו היא הושפעה מהרצון לאפשר בנייה של הקהילות כך שיהיו אחראיות לגורלן. "[עקרונות] שקיבלנו משותפינו בארגון נתן וב"סוויס קרוס" (Swiss Cross): עבודה עם הקהילה וחיוק החוסן האישי... הולידו באופן טבעי את השישית שבאבני הדרך שלנו – חינוך בשפת אם" (לייבל ואחרים, 2019: 2). זאת ועוד, אפילו האנגלית נלמדת בזיקה הדוקה לשפת האם. מלמדים אותה מורים ללא הכשרה להוראה בכלל, ולהוראת שפה בפרט. אומנם המחשבה המנחה הייתה לשמור על הלכידות האתנית באמצעות שפת האם, אולם הלכה למעשה בית הספר התנהל תוך צמצום מקומה של האנגלית – שפת הכוח של העולם המערבי – לשפת כלאיים, ותוך ויתור על היוונית – שפת הכוח המקומית. שפת הכוח היא השפה ההגמונית של בעלי השליטה הממסדית, הכלכלית והתרבותית במקום (Simpson & Mayr, 2009).

בין הפליטים באי אפשר למצוא פליטי חרב ודיכוי ביניהם סורים, עיראקים ואפגנים, וכן מהגרי עבודה שלא יכלו לשרוד בכלכלה ובתנאים הקשים בארצם – כמו הקונגולים. המשותף לכולם הוא היותם חסרי מעמד שהגיעו בדרך הים. יחסן של שתי הקבוצות האלה ליוון נבדל בהתאם: עבור הפליטים היא תחנת מעבר, אך עבור חלק ממהגרי העבודה יוון היא ארץ יעד לחיים חדשים. במצבן המעורער והפריך של שתי הקבוצות, יוון היא עדיין מקום השהות שלהן, ומקום שיש בו סיכוי להתפרנס, ולו באופן ארעי וחלקי, ומכאן השאלה בנוגע למעמד השפה היוונית. העידה על כך הרכזת הפדגוגית היוונייה, המקומית היחידה בבית הספר:

היו שנים שהגיעו הנה מהגרים מבולגריה ומאלבניה. שם לא הייתה להם כל נגישות לחינוך. הם באו הנה במטרה להישאר כאן. אבל הפליטים שמגיעים עכשיו לא רוצים בעצם להישאר כאן. יש להם תוכניות אחרות. זה לא אותו דבר.

במילים אחרות, מאחר שיוון איננה מחוז חפצם של הפליטים, אין מקום להעמיס על התלמידים רכישה של שפה נוספת, וכך גם נמנעה נוכחות ושותפות של גורמים מקומיים. באופן פרדוקסלי, 'התעלמות' משפת המדינה הקובעת את מעמד הפליטים, אפשרה לבית הספר לשמור על מקומו כאי שקט בים סוער, ולהציע מציאות יומיומית שאיננה תלויה במי שאחראים לשרירותיות המכתיבה את החיים במחנות. כך נוצרה מעין טריטוריה בלתי תלויה, שלה שפה משלה – שפת המקום – השזורה משלוש שפות שאף אחת מהן לא יוונית, ולעניין זה נחזור בהמשך.

עם זאת, הרכזת הבחינה בין לימוד יוונית או אנגלית כשפות זרות לבין לימוד יוונית כסממן של המערכת הפורמלית:

אילו הייתי יכולה לשנות דבר אחד, זה יהיה שאת השפות הזרות ילמדו דוברים ילידיים שלהן. למשל, אנגלית או יוונית. כי לי זה נראה הכי חשוב [...] כשהם [הפליטים] מגיעים למערכת החינוך היוונית, הם אומרים 'אני לא רוצה להישאר כאן. אני לא רוצה ללמוד יוונית'. ומה שאני מסבירה להם, זה שעליהם להיות רשומים במסגרת החינוך הפורמלי. זה לא עניין של בתי הספר היווניים [...] יהיה להם הרבה יותר קל להיקלט בגרמניה, למשל, אם הם יוכלו לומר שיש להם כמה חודשים של לימודים במערכת פורמלית.

בהיותה בעלת מקצוע היא הבינה את תרומתו של דובר ילידי להוראת השפה, והעדיפה כנראה שיקול מקצועי כמורה לשפה על פני בחירה ערכית של בניית הקהילה וחוסנה. כבעלת ניסיון המסתמכת על היכרותה עם תולדות הפליטים באי, היא השיאה להם עצה מעשית, גם לאלה השואפים להמשיך מיוון למדינות אחרות באירופה.

הרכזת היוונייה המצוטטת היא בת המקום, והיא המליצה לפליטים וכמובן למהגרי העבודה שביניהם ללמוד יוונית. להלן דבריו של אב העונה על קריטריון של מהגר עבודה יותר מאשר של פליט. הוא רוצה להישאר ביוון ולחיות בה, ולפיכך חשוב לו שבנותיו ילמדו גם יוונית ולא רק אנגלית. דבריו עולים בקנה אחד עם עמדתה של הרכזת ומשלימים אותה.

יש לי ארבעה ילדים [ארבע בנות]. אין לי לאן ללכת. אנחנו נישאר ביוון. אני לא יודע לדבר אנגלית. למדתי קצת אנגלית כאן. אני רוצה ללמוד יוונית, ולדבר עם הילדים בבית [...] איפה שאני חי, את השפה שלהם אני רוצה ללמוד. אחרת לא אוכל לבטא את עצמי. הילדות שלנו לומדות בקרטפה בבוקר יוונית [...] כדי שיהיה לנו מקום ועתיד בחברה. הן באות הנה [לבית ספר השלום] ללמוד אנגלית. בזכות בית הספר הזה [בית ספר השלום] הן למדו אפילו לכתוב ולקרוא בצרפתית. הילדים הם ילדים. הם גדלים יחד. כולם – אפגנים, סורים, כורדים. כולנו כאן כעת, ביוון. ואנחנו מחויבים ללמוד את השפה.

האב חושף את המורכבות הלשונית של משפחתו. צרפתית היא השפה הרשמית בקונגו ומכאן גם שפת הלימוד במערכת החינוך, אך בטרם הגיעם לבית הספר מדברים רוב הילדים את השפה הלאומית שלהם בלבד, במקרה זה לינגלה. מאחר שהבנות היו צעירות כשהמשפחה ברחה, הן לא הגיעו לבית הספר, לא נחשפו לאוריינות, קרי לא למדו קרוא וכתוב בצרפתית, ואין להם שפה כתובה משותפת במשפחה. כפליטים מהגרי עבודה מעוניינים הורים אלה לאמץ את שפת המקום – יוונית – ואפילו להפוך אותה לשפת הבית, מה שעולה בקנה אחד עם מערכת השיקולים להישאר

במקום ולא בהכרח להמשיך לאירופה. עם זאת הם אינם רוצים שבנותיהם יחמיצו שום שפה ולפיכך יצרו עבור בנותיהם יום לימודים ארוך – יוונית בבוקר, צרפתית ואנגלית אחרי הצהריים. האב הדגיש את שותפות הגורל של אוכלוסיית הפליטים – 'כולנו כאן כעת' – שמבחינתו גם מכתובה את השפה שילמדו. בלהט שלו לחיות חיים חדשים, ולהבטיח לבנותיו חיים טובים יותר מאלה שהיו לו, אימץ שיח חובק כול. בעיני האב, לילדים יש זכות לגדול לעולם אחר, טוב יותר. ומאחר שהילדים מדברים ביניהם אנגלית הם שווים ויכולים לחיות יחד בהבנה מלאה.

2. שפות אם ושפות כוח – אנגלית כמשאת נפש

אב אחר שרואיין הוא יידי. את מצוקותיו אפשר לאפיין בעזרת המונח 'הצטלבויות מיקומי שוליים' שכן הוא סבל מהדרה ומשוליות כפולה (קרומר-נבו וקומס, 2012): היידי הוא מיעוט אתני נרדף – כורדי במדינה מוסלמית ופליט ביוון. על בקשתנו שיספר כיצד הגיעו ילדיו לבית הספר, השיב:

כשגרנו במוריה (Moria) [הגדול מבין שני מחנות הפליטים באין] נסעתי באוטובוס של הילדים לבית הספר. שאלתי מה זה בית ספר השלום? באיזו שפה מלמדים? אמרו לי כורדית, ערבית, שמחתי שהילדים יהיו בכיתה כורדית.¹⁰ יש לי שבעה ילדים, חמישה בבית ספר... מה הציפיות שלך מבית הספר? שהם ילמדו אנגלית. באמת הילדים לומדים אנגלית בבית ספר וזה טוב בשבילם... אבל אם יהיה יותר אנגלית, אני אשמח. אבל אני לא רוצה שהילדים ילמדו ערבית. כי אם הם ילמדו ערבית, יהיו להם חברים ערבים. וערבים מבינים חברות אחרת מאיתנו. כשהייתי ילד לא יכולתי ללכת לבית ספר. איפה שגרתי היו ערבים. הילדים הערבים התנכלו לי כל הזמן, ונאלצתי לעזוב את בית ספר. אני לא יודע לכתוב ולקרוא לא בכורדית וגם לא בערבית. כאן בבית הספר, המורים מתייחסים לכולם בשוויון. לא מבחינים בין הקבוצות. אין כאלה ששווים פחות.

הורה זה קשר באופן ברור בין שפה ואויב, או שפה ורודף, עד כדי כך שהוא חשש שמא ידיעת השפה של האחר – עבורו מדובר במוסלמים דוברי ערבית שבקרבתם הוא חי – תקרב בין ילדיו לבין אלה שהם צאצאי הרודפים. השפה מסמלת את היריב ומגלמת בתוכה קונפליקטים לא פתורים. התנגדותו ללימוד ערבית נעוצה בסכסוך שלמעשה הביא את היידיים לפליטות. הוא לא התייחס אל לימוד הערבית כצוהר לתרבות ואף לא כפתח להתקרבות לצורך פיוס או חיים משותפים חדשים, נהפוך הוא – הוא ביטא חשש מן הקרבה.

עם זאת, האב הפנים היטב את היות בית הספר מוסד חינוכי רב-תרבותי, המקפיד על עקרון השוויון בין כל הבאים בשעריו. הוא לא חיכה לשאלה ספציפית והתייחס ביוזמתו ליכולת ההכלה של בית הספר ולתחושת הערך העצמי שלו שהתגברה בידעו כי בבית הספר מתייחסים לכולם בכבוד. הוא העריך את היחס לילדיו והכיר תודה על כך שבבית ספר זה לא יסבלו מהתנכלויות. כדאי לשים לב להתנסחות הכמעט דיפלומטית שלו "ערבים מבינים חברות אחרת מאיתנו". נראה כי בקשתו ללמוד יותר אנגלית מבטאת תחושה שהיא לא רק שלו, ושעלתה בשיח חופשי עם פליטים נוספים שהגיעו לבית הספר. אנגלית מייצגת עולם אחר, פתוח יותר וצודק יותר. אחד האתגרים הגדולים שבית הספר היה צריך לעמוד בפניהם היה ההתמודדות עם משא כבד של

¹⁰ בשנה הראשונה של בית הספר היו בו שתי כיתות כורדיות.

הפליטים – עבר רצוף רדיפות והשפלה. למעשה קיימת עוינות כמעט מובנית בין קבוצות מסוימות, אולם מרגע שהילדים נכנסו לבית הספר, הועמו היריבויות האלה, ולא היה להן בו מקום, על אף שבמחנה עצמו הן נמשכו.

כמו האב הקונגולזי, גם אב זה רצה שילדיו ילמדו מה שיותר, כולל את שפת המקום. הוא האמין שבשפת 'המדינה החדשה' הם לא יסבלו מתיוג של מיעוט נרדף על רקע דתי או תרבותי. הריאיון התנהל באמצעות מתורגמן רצוא ושוב:

החלום שלי הוא שכל הילדים שלי יידעו לדבר שלוש שפות. שהם יידעו מה שאני לא יודע. אנגלית ויוונית, בנוסף על הכורדית.

- מה קודם?

אנגלית.

- ואחר כך?

יוונית. כורדית הם כבר יודעים...

אנגלית היא תמיד הראשונה בסדר העדיפויות. לצערנו הוא לא פירש מדוע חשוב ללמוד יוונית. אולי דרך להיטמע בתוך ציבוריות חדשה, לחזור לשגרה, לנורמליות, למה שלא היה לו, ואולי סיכוי להתפרנס במקום. ההורה היידי היה היחיד שהתייחס לתרומה של לימוד שפת המורשת, שיש קוראים לה שפת הבית של ילדיו בבית הספר:

קודם הילדים לא היו שומעים בקולי ולא הקשיבו לי כל כך. היה לנו מצב קשה. הילדים אף פעם לא הלכו לבית ספר. עכשיו יש הבדל גדול, כי הילדים למדו כורדית, ויכולים להבין אותנו [ההורים] יותר טוב. למורים יש עליהם השפעה מצוינת.

מרואיין נוסף היה תלמיד קונגולזי בן 11, חרוץ ושקדן, שמשפחתו שייכת לקבוצת מהגרי העבודה. הוא שונה מרוב אוכלוסיית הפליטים¹¹ בצבע עורו, בארץ מוצאו ובשפת האם. כמו-כן הוא למד במערכת חינוך מסודרת טרם הגיעו לאי והיה לו ניסיון אורייני. יחסו לאנגלית מעניין ומלמד.

בשבילי, אני באתי לבית הספר כדי ללמוד. המקצוע שאני הכי אוהב זה אנגלית, כי זה מאפשר לי ליצור קשר עם אנשים שונים. כאן גם לומדים מדעים, צרפתית, אנגלית ומתמטיקה.

- מה אתה מעדיף?

אנגלית.

אנגלית עבורו היא קודם כול שפה המאפשרת לו ליצור קשרים עם אנשים חדשים. פתח לחיים חדשים. אבל לא רק.

אם אני יודע אנגלית ויכול לדבר איתם, זה עוזר לי גם במחנה. כי אם אחרים רוצים להגיד עליי כל מיני דברים...

- טובים?

לא טובים. אבל אם אני יודע שפה אחרת, אז אני אומר להם שאני מבין מה הם אומרים.

אנגלית נותנת לו גם יתרון תקשורתי. במחנה מתנכלים לבעלי עור כהה, ומאחר שרוב הפליטים מדברים ערבית, הוא סובל מהדרה כפולה (פנון, 2004). הילדים בבית הספר מדברים ביניהם אנגלית כשפת ביניים, שעלולה לפעמים גם לשרת מטרות עוינות. האנגלית שהוא רוכש נותנת לו אפוא עמדת כוח מול האחרים, והיא נכס כפול עבורו – גם הון לשוני וגם הון תרבותי – במושגים

¹¹ בשיחות חופשיות עם הפליטים התברר שרבים מהם מעולם לא ראו כהי עור בטרם הגיעו למחנה.

של בורדייה (בורדייה, 2005; רגב, 2010). הון לשוני מתייחס לסמכות שהשימוש בשפה יכול להעניק לדובר והון תרבותי מתייחס לעולם הידע והתוכן שלו ושל הקבוצה. לשני סוגי ההון האלה יש חלק מהותי בשעתוק אי השוויון ובריבוד החברתי.

- אילו היו נותנים לך ללמוד כל יום אנגלית, ורק פעמיים בשבוע צרפתית. מה היית אומר? התשובה שלי היא: שבוע ככה ושבוע ככה. מתמטיקה עוזרת לי לחשב כל מיני דברים. האנגלית עוזרת לי להבין מה קורה.
- מה נותנת לך הצרפתית?
- אני לומד לקרוא ולכתוב היטב.
- מה נותנת לך האנגלית?
- אני יכול לדבר עם האנשים שמסביבי.

גם התלמיד גילה מודעות להבדלים בין השפות בכוח ובתפקוד, למעשה לתכליות השונות שהן ממלאות, והחשיב את שתיהן, כי הן עונות על צרכים שונים; צרפתית לצורך טיפוח היכולת האוריינית שלו, ואנגלית כשפת תקשורת ומיצוב חברתי.

אנגלית היא ללא ספק משאת הנפש של הפליטים – ילדים, מורים והורים – מקטן ועד גדול. היא לינגואה פרנקה לעתיד אחר, לתקווה ולאופק חדש. אנגלית היא גם שפתם של המתנדבים והזרים הבאים להקל על מצוקת הפליטים; היא מפתח לטכנולוגיה ולפלאפון, ומעמדה נחשב גם בקרב הפליטים השואפים להגיע לגרמניה ולא לאנגליה. האלפבית הלטיני של האנגלית משמש שפות אחרות באירופה, והוא שונה מהכתב הערבי שבו נכתבות, למשל, הערבית והדרי. זה מסביר את הציפיות של הילדים וההורים כאחד – בית ספר מצופה להיות גם אולפן לאנגלית.

3. בבל בלסבוס – דפוסי התקשורת בבית הספר במציאות של ריבוי לשונות

הצבענו על הבדלים בין מהגרים לפליטים באשר לבחירת השפות שילדיהם ילמדו. לא זו בלבד שהפליטים מדברים לפחות ארבע שפות שונות, אלא שלעיתים דוברי השפות השונות הם בני קהילות עיונות. לרבים מהם אין רקע אורייני, ואחרים מעולם לא למדו בבית ספר. בפני בית הספר עומד אתגר יומיומי גדול – לאפשר תקשורת בתוך מגדל הבלב הזה. כיצד נפרצים גבולות השפות של הקבוצות השונות? מה קורה במפגשים הכלליים בין דוברי השפות השונות? איך מתמודדים עם הידברות כדרך יחידה לפתרון בעיות, כאשר שפת התקשורת איננה שפתו של איש? הממצאים מעידים על שלוש שפות שבהן מדברים בבית הספר, שהתלמיד שלהן יצר את שפת המקום. להלן תיאור שלהן.

א. שפת ביניים, מעין שפת כלאיים

השפה הנשמעת בכל פינה בבית הספר והמשמשת לתקשורת בו היא שפת כלאיים (היברידית) – אנגלית ראשונית ו'שבורה' מכמה סיבות. בחלקן כי על אף שהדוברים לא יודעים אותה הם מדברים בה כדי לתקשר; בחלקן משום שהדוברים המבוגרים, שעל פניו מדברים אנגלית, מרגישים צורך לפשט את שפתם. צורך זה נובע מן הרצון להתכוונן לתלמידים, וניזון מאמונה לא בדוקה ולא מבוססת שפישוט ודילול מקלים, תוך התעלמות מהתפקיד השמור לעודפות (Hiebert & Sailors, 2006). נשווה בין אופן הפנייה לתלמידים לבין המתרחש ברכישת שפת אם (Birdsong, 1999), כשהמבוגרים מתיילדים מתוך רצון לדבר עם הילדים ב"גובה העיניים" (זיידנר, 1978). הדיבור של השליחים, לא רק עם התלמידים, אלא גם בינם לבין המורים – 'רפיוג'ית', בלשונם –

ואפילו השיח באנגלית בינם לבין עצמם הוא צנום באופיו – 'מטומטם' בלשונה של שליחה ישראלית שרואינה.

העובדה שאין הרבה שפה עבורי זה היה אתגר מאוד גדול. אני חושבת שזה דבר הרבה יותר חשוב... כמו בת הים הקטנה שנותנת את הקול שלה... באנגלית זה אחרת. גם בכלל, האנגלית שלנו נהייתה פה לגמרי מטומטמת. זה גם באיזשהו שלב הציק לי. חשבתי על זה יום אחד: מחר אני הולכת, ואני לא הולכת להגיד להם paper – אני הולכת ללמד אותם? Can you give me a paper? – ללמד אותם את השאלה. כאילו לא לוותר על ה... דווקא מההתעקשות כן שיידעו את המילים, כי מילים עוזרות, עוזרות לי, שיעזרו להם.

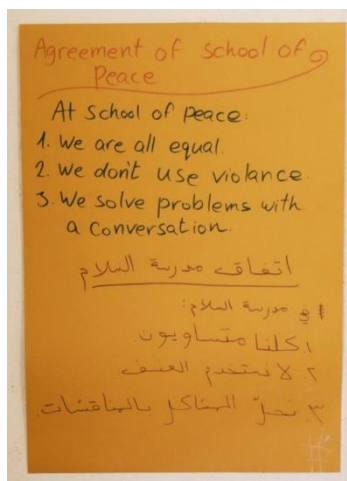
התלמידים, המורים והשליחים מדברים ביניהם אנגלית אינסטרומנטלית, רצוצה, הנשענת על הנגנה (אינטונציה) במקום על תחביר. כך למשל מוצגות שאלות: You want this? How is food? When teacher guitar left? דיבור זה משיג את התוצאה בלי להזדקק לדקדוק. לעיתים הוא תרגום שטוח של העברית After food go home, מה שהופך אותו למחוספס, ולעיתים קרובות הוא מתעלם מכללי התקשורת והנימוס בשפה, כמו Bring me glass. מיותר לומר שהוא חסר עידון, ולפעמים אפילו בוטה שלא בטובתו.

שפתם של השליחים מתפקדת כסוג של 'פעולות דיבור'. פעולת דיבור מבטאת את העברת המסר או הכוונה של הדובר – ולא את עצם האמירה (אוסטין, 2006). כך למשל, בדוגמאות שלעיל, כשתלמיד רוצה לקבל דפים מהמורה, די שיגיד 'נייר' – מילה אחת מספיקה כדי לבטא את כוונתו ולהשיג את הדרוש לו. אולם הוא איננו לומד ממנה כיצד מבקשים, לא כיצד מנסחים בקשה, ואף לא כיצד פונים למורה, למבוגר, או אפילו לחבריו.

ב. שפת החינוך

שפת החינוך היא למעשה קוד. מדובר בשפה הערכית שתנועות הנוער ושליחיהן הביאו למקום. אומנם השליחים מציבים את השפה הזאת למשפחות כנקודת מוצא, מעין תנאי להצטרפות ילדיהם לבית הספר, אך היא מטופחת בתהליך של הידברות וחיברות ולא כנורמה מוכתבת. להלן שלוש דוגמאות שיבהירו זאת:

החתימה על הסכם, מעין חוזה או אמנה, של ויתור על כל שימוש בכוח והתחייבות לכבד את כללי היסוד של בית הספר, מתבצעת ברגע שההורים מגיעים לבית הספר לרשום את ילדיהם.



האמנה של בית הספר בגרסה דו-לשונית

באותה שעה מונחת התשתית לשפה מוסכמת ומתחילה היווצרותה של שפת החינוך – השפה שחולקים ילדים, הורים ומורים. היא נולדת כאשר משתפים את ההורים בנוסח של שני העקרונות הראשיים של בית הספר: כאן כולם שווים; וכאן פותרים הכול במילים ולא באלימות. אחד השליחים הישראלים שהיה מופקד על ההרשמה, הציג את העקרונות והסביר אותם להורים. הוא העיד על פעולתו:

באיזה שהוא שלב הבנתי שיש הרבה הורים שהדרך היחידה שהם יתנו אמון בבית הספר וירשמו את הילדים שלהם היא שהם יהיו בבית ספר, יראו את בית ספר, ידברו עם מישהו בבית ספר [...] לדבר גם להורה וגם לילד זה לתת לשניהם את מה שהם צריכים. כאילו, כשאני אומר ש'אין אלימות' אז אני גם אומר לילד 'אתה לא תרביץ', וגם אומר להורה 'לא ירביצו לילד שלך'.

שתי דוגמאות נוספות עלו בדיונים סביב גבולות הכוח ושימוש בשיחה כחלופה להפעלת כוח. ריבוי השפות קשה לכולם ובמיוחד למורים, שכן השפה היא למעשה הכלי היחיד שנותר בידם לצורך הידברות, מהרגע שבו קיבלו על עצמם לוותר על שימוש בכוח. זה היה ברור למורה פרסית דוברת דרי המצוטטת להלן, שהדגישה את עמדתה, אך לא כל המורים הסכימו איתה, וחילוקי הדעות הביאו למשבר המתואר בדבריה:

העבודה כאן לא קלה. מדברים הרבה שפות, ולא קל להבין אחד את השני. לפעמים כשיש לנו בעיה, בין המורים או התלמידים, לפני שאנחנו מגיעים לשליח הישראלי, הוא כבר יודע את זה. והוא אומר - בואו נדבר, בואו ננהל שיחה. ואז מתחילים לדבר. הוא כמו עורך דין, מסביר כל פרט לכל צד ומקשיב. הוא מסביר לנו טיעון אחרי טיעון. ואז הוא מזכיר לנו את הכללים של בית הספר: מה החוקים, מה הכללים, מה אפשר לעשות. [...] והוא תמיד אומר - צריך לנהל שיחה. צריך לדבר. בין תלמיד לתלמיד, בין מורה למורה.

אחרי המשבר שהרכז עזר לנו לפתור בשיחה, אני מעריכה אותו עוד יותר. הוא לא הפעיל עלינו סמכות, לא השתמש בכוח - רק דיבורים, שיחות ועוד דיבורים.

המורה הפנימה את דגם ההתנהגות של השליח, ואת חלקם של השימוש המנומק בשפה והחתימה להידברות כמביאים לניעות פנימית שמחליפה סמכותיות שרירותית. זאת שפת החינוך, וזה דגם שיכול לשמש את המורים במפגש עם התלמידים.

דוגמה נוספת עלתה בעקבות התחבטות לגבי השימוש של מורה בכוח המקובל בתרבות המוצא שלו כאמצעי להשלטת משמעת. רכז ישראלי נתקל במורה שנכנס לכיתה עם מקל. הוא העיד:

והיה לי מקרה אחד קיצוני בתוך כיתה [...] אחרי ההכשרות שעשיתי ואיך להכיל את התלמידים, מגיע מישהו מהצוות ואומר לי: "המורה נכנס לכיתה עם מקל". עכשיו, אני אמרתי: מה עם מקל? אנחנו כל הזמן מדברים שאלה עברו טראומה, עברו מלחמה, עברו לא יודע מה, כל דבר רע בחיים. אנחנו צריכים לתת להם את המעטפת, את המקום, את הרגש, להכיל אותם. מה אתה נכנס לי עם מקל לכיתה? [...] אבל [...] זה בן אדם מבוגר, מורה כזה [...] עם שפם, כזה קשוח. כאילו אני בגיל הילדים שלו, נראה לי. איך אני אפנה אליו לאיש מבוגר להגיד לו 'תחזק את המקל, לא נעים, לא יפה'. והוא מדבר רק פרסית ולא מבין אנגלית. איך אני אעביר לו את המסר? זה ממש מורכב. ואז פניתי למורה אחר שקרא לו ואז דיברנו על 'מה נשמע? איך הולך? איך היה לך בהכשרות? [...] לאט-לאט כזה הוא הבין שיש פה איזה שיחה [...] עשינו איזה תה, קפה, לא זוכר, וישבנו. התחלתי להגיד לו [...] כאילו "הילדים האלה עברו דברים

מספיק קשים בחיים ולמה אתה נכנס עם מקל?" ואז התחלתי להבין שהמקל הזה זה חלק מהאישיות של המורה בארצו, פרגון לעוצמה, לכוח ולכבוד כשהוא נכנס כזה עם מקל [...] זה הסטטוס של המורה. הוא לא נותן מכות, לא מעניש. פשוט אם הוא נכנס בלי מקל כאילו אתה נכנס בלי תיק. זה בתפיסה שלו. עד שהוא הבין וירד מהעניין שהוא יוותר על המקל וייכנס בלי המקל לכיתה – לקח איזה שיעורים שיחה. אבל ממש הצלחתי להכניס אותו בלי מקל. וכל הצוות של אג'יאל והשומר הצעיר מסתכלים ככה: 'אה, המורה נכנס בלי מקל'.

השליח הרכז תהה כיצד התלמידים והמורים יפנימו את שפת החינוך של בית ספר השלום ואת ההבדל בינה לבין השפה של בתי הספר בארצות המוצא שלהם. בשיחות ובראיונות עם ילדים, ביניהם תלמידים טובים, ממושמעים ורציניים, לא ציין אף אחד מהם את ההלקאות כאמצעי יעיל להשלטת משמעת, ואף לא כדרך לעודד תלמידים להשקיע בלימודים. הם תיארו את המכות שקיבלו בבית הספר כחויית דיכוי והפחדה ואת המורים כאכזריים.

שפת החינוך מציעה גם תשובה לעקה (סטרס), לרעש וללחצים במציאות היום-יומית של הילדים ומשפחותיהם במחנות. היא יונקת ממערכת ערכים עמוקה והיא כנראה זאת שמאפשרת המשכיות בין השליחים והרכזים המתחלפים. סיפרה שליחה מישראל:

יש פה משהו נורא המשכי... יש פה כאוס באי ובלגן, ואנשים באים ואנשים הולכים... כמו מרוץ שליחים, שיד לוחצת יד, מעבירה כאילו את המקל הלאה. והמקל עובר, כאילו, חלק... יש את ההמשכיות והרציפות. בגלל גם שהוא טעון ערכית מאוד ברוח. יש כאן ערכים מוצקים שמאוד מאוד ברור שעובדים לפיהם. אז זה משמר את הדברים.

ג. שפת בית הספר

התלמידים, המורים והשליחים מתחלפים, אך שפת החינוך – השפה הערכית – לעולם עומדת. לצידה צמחה מתוך ההווה של התלמידים והמורים במרחב בית הספר שפת בית הספר. היא באה לידי ביטוי בריטואלים – במסגרות קבועות בל"ז היומי והשבועי – במועדים ובתכנים החוזרים על עצמם, מעין מערך של טקסים, דקלומים וסמלים המהווים שגרות לשון. להלן דוגמאות הממחישות את שגרות הלשון האלה.

ברכה לפתיחת היום: עם הגעת הילדים לבית הספר, הם מתכנסים בחצר הפנימית ויחד קוראים בקול רם, כמעט צועקים, דקלומים שעבור חלק מהילדים הם חסרי פשר בהיותם בשפה זרה להם. למשל, שיר ילדים אנגלי המדוקלם ולא מושר (<https://www.youtube.com/watch?v=Sx18ZDqn6kk>); וכן שיר משחק בערבית, המשלב ספירה ומחזאות כפיים (اعطيني ثلاثة 🖐🖐🖐, וכمان ثلاثة 🖐🖐🖐, وحد 🖐... خمس 🖐🖐🖐🖐🖐). אחד המייסדים מ'אג'יאל' שיתף אותנו בתחושת הסיפוק שהייתה לו, כאשר חזר לבית הספר אחרי שנה שלא היה שם, ומצא מורה שאיננו דובר ערבית, מקהיל את התלמידים ומדקלם אתם את השיר בערבית שראשוני המייסדים לימדו את הילדים, שבינתיים אף הם כבר לא בבית הספר. גם אחרי שבית הספר הוצת ונשרף כליל, התלמידים שרו את השיר בכינוס שלהם. המורים והלומדים התחלפו, אבל המנגינה והמילים נשארו (ולדן, 2012). דוגמה לדקלום בפרידה: https://video.wixstatic.com/video/6463fe_49591c31c26a4ada935faa11d2f7c255/480p/mp4/file.mp4

הזמנה לאכול: אפשר כמעט לומר לסעוד, שכן מדובר בארוחה המוגשת ליד שולחן ערוך, ושונה במהותה מן החוויה הקשה של הפליטים המבוגרים העומדים בתור ארוך עם מסטינג (פנכה) ביד. בהזמנה זאת המורה המנחה שואל – Are you ready? והילדים משיבים בקול גדול Yes! ואחרים אומרים כולם יחד דקלום או לחש חסר פשר – ג'ימליה ג'ימליה ג'ימליה ג'ים ג'ים... המוכר לבני נוער בתרבויות שונות. דוגמה לדקלום בעת ההתכנסות: https://video.wixstatic.com/video/6463fe_64c1c5030fb24058b63597494062bb90/480p/mp4/f.ile.mp4. מדובר בשפת סרק, בסוג של שפה מומצאת שאיננה שפתו של איש, אך היא שפתם של באי בית הספר, ואפיון מרכזי שלה הוא שימוש בתנועות נלוות וקצביות. היא מקבלת מעמד מיוחד כמאחדת ומחברת כשפת הקבוצה, ומכאן גם שואבת את כוחה. כפי שלמדנו מהתצפיות, המורים מובילים את הדקלומים בקבוצה ללא קשר בין שפת האם שלהם לשפת הדקלום. קריאות רחוב, לעידוד או לגינוי, וכן שירי ילדים, מתאפיינים באוניברסליות, ומכאן גם כוחם המלכד וגם עמידותם הגבוהה. הם תוארו על-ידי דלז וגואטרי (2005) כפזמונים המעצבים את הסביבה ומגדירים את החלל ואת המרחב.

השירה בצוותא נעשית אמנם בקול רם, אבל היא גם מזמנת התכוונות של הילדים אלה לאלה. זאת הזדמנות לגלות עד כמה שליטה בעוצמת הקול מאפשרת לעבור מצעקה ללחישה, להבין כי אנחנו אדונים לקולות היוצאים מפינו, ולעמוד על הכוח הטמון בקבוצה שיש בה שיתוף פעולה והיא פועלת על-פי הנחייה מוסכמת. אותם עקרונות מופעלים בשעת ריקוד בקבוצה גדולה, במשחקי חברה ובמשימות קבוצתיות ספורטיביות במהותן, ואת אלה פוגשים בבית הספר הן בהפסקות שבהן משחקים ביניהם הילדים מכל הכיתות ללא קשר לשפות האם שלהם, הן בהפעלות הנערכות במפגשים עם המורים, הן ב'ימי השיא', קרי, באירועים הרב-תרבותיים היוזמים עם ההורים.

דיון ומסקנות

בית הספר מציע מרחב מובחן ביום-יום של הקהילות, ובניסוחה של אחת המורות "פיסת גן עדן בתוך הגיהנום הכללי". למרות התנאים המתגרים, מתקיימת בו שגרה באווירה של הידברות המאפשרת לשמור על רצף של חיים ואף לפתח תקווה לעתיד טוב (בן אשר ואחרים, בדפוס; Ben Asher et al., 2020). המהויות המיוחדות אותו יוצרות חוויה של מוגנות בתוך סביבה כאוטית לא יציבה רוגשת וגועשת, חוויה של אפשרות לחיים של שלום. היוצרות 'שפת המקום' היא עדות נוספת לכוחן של החוויות האלה, והיא אף מבצרת אותן.

לא מצאנו בראיונות שערכנו עם תלמידים, מורים והורים, התייחסות מפורשת להיבט של שימור שפת המורשת (Benmamoun et al., 2010). אולי בגין מצב ההישרדות, כאן ועכשיו, התייחסו הפליטים למה שיכול לשרת באופן היעיל ביותר את המשימות המידיות, במיוחד משום ששיבה 'הביתה' לא נראית אפשרית או מעשית. הקהילות ייחסו חשיבות רבה לכך שהמורים הם פליטים בעצמם, אך בשיחות לא הזכר באופן מודע עצם שימורה של שפת המוצא שהיא למעשה שפת הבית. אולי אפשר לקשור הימנעות זאת למטען הרגשי הכבד הנלווה לעיסוק בשפה כנושאת זהות. יוצא מן הכלל היה הורה יידי, שהגיע ממקום שבו דוכאה הזהות האתנית שלו, והוא רוצה לשמור עליה. נראה שעבורו הפליטות מהווה הזדמנות לבטא זהות.

קשה להפריד בין העובדה שהמורים שלימדו היו שייכים בעצמם לאותן קהילות כמו התלמידים, לבין השימוש בשפה. ואף-על-פי-כן הנושא לא עלה. בדיון שנערך בסדנה עם המורים, העלינו רעיון זה באופן מפורש. מורה אחד בלבד בחר להתייחס אליו. כאמור לעיל, לשפת מורשת קוראים גם שפת בית, והשימוש בשפת הבית במסגרת בית הספר תרמה לתחושה הביתית הנוחה של התלמידים בו, אך ערכה כאמצעי לשימור התרבות לא הוזכר מפורשות, אף לא בסדנה.

מצאנו שהאנגלית היא משאת נפש של כלל הציבור בבית הספר ובמחנות. האנגלית של בית ספר השלום היא אנגלית בסיסית שנרכשה מתוך שמיעה ודיבור בסביבה שאיננה דוברת אנגלית. היא מתאימה להגדרה של 'translanguaging', שעליה מתנהל בשנים האחרונות דיון מורכב. יש המצדדים בניצול כל אמצעי שעומד לרשות הדובר לצורך תקשורת, ויש הטוענים שהשימוש החופשי ב'כל לשון הבאה ליד' פוגם בערכים תרבותיים ובמטלות נוספות של השפה מעבר לתקשורת (García & Li, 2014; Lopez et al., 2017).

גם אלה שלמדו אנגלית בצורה מסודרת, כמו השליחים מישראל, נוטים לאמץ שפה אלמנטרית. אחת השליחות ביטאה את מורת רוחה ממנהג זה. היא חשה ששימוש כזה בשפה איננו רגיש והגון דיו, ועומד בסתירה לתפיסת התפקיד שלה. מאחר שלילדים וגם למורים חסרים ידע והתנסות, מוטלת האחריות על חברי המשלחת להדגים שימוש מלא ויעיל בשפה, לא להסתפק בלשון רזה ולא לפשט אותה עד כדי שלד גרמי וצנום, אלא לחלוק עם האחרים את כוחן של המילים. זאת ועוד, שימוש מושכל, מפורט ומדויק בשפה מאפשר מימוש של עקרון ההידברות הנוהג בבית הספר, ולכן חשוב להקפיד עליו ולטפח אותו. אנגלית הכלאיים איננה שפת האם של איש מהשחקנים במגרש הזה, ועם זאת היא שפת הקבוצה – השפה של השחקנים כולם. השפה המשותפת לכולם היא שפה שאיננה שייכת לאזור הנוחות של אף אחד מהמשתמשים, ואין לאיש יכולות רטוריות מובהקות בה. אומנם זאת צורה מסוימת של שוויון, שבו לא ממומש ההון הלשוני ולא מתקיים היתרון השמור בדרך כלל לדוברי שפת הכוח, אך זאת שמחת עניים.

מתוך כלל החומרים שנאספו הצטייר הסבר אפשרי לשפה של מגדל הבבל הזה – 'שפת המקום'. שפה זאת היא חיבור של שלוש שפות הנוהגות במקום – 'שפת ביניים', 'שפת החינוך', 'שפת בית הספר' – נוסף על שפות האם של התלמידים והמורים. היוצרותה מגלמת את הייחודיות של בית הספר כמוסד חינוכי וכמקום לחיים חדשים עבור הבאים בשעריו. בסקירת הספרות הרלוונטית לא נמצאו דגמים זהים המבוססים על עקרונות דומים בבתי ספר לפליטים (Aydin & Rutter & Crispin, 2012; Hos & Cinarbas, 2018; Kaya, 2019).

הדגם של שלוש שפות שהבלייל שלהן יוצר את שפת המקום יונק את השראתו משתי מסגרות תיאורטיות. האחת של הפילוסופים ג'יל דלז ופליקס גואטרי שנועדה לפענח את סגנונו של קפקא (דלז וגואטרי, 2005). לטענתם אפשר להסביר את הכרעותיו של קפקא כסופר בעזרת מודל ארבע-לשוני, שמפאת קוצר המקום נילץ להסתפק באזכור כינוייהן בלבד: השפה המקומית, שפת אם או שפה טריטוריאלית; שפת המעבר, שפה אורבנית שהיא, למעשה, שפת הביורוקרטיה, והיא גם השפה שנמצאת בכל מקום, כמו האנגלית; השפה השלישית היא שפת התרבות, השפה הרפרנציאלית; ואילו הרביעית היא השפה המיתית, המיסטית. כדי שיוכל לבטא את עצמו היה על הסופר לאמץ מעין 'תמהיל של שפות', ובלשונם: "מה שיוכל להיאמר בשפה אחת, לא יכול להיאמר באחרת, והמכלול של מה שיוכל להיאמר ושל מה שאינו יכול להיאמר משתנה בהכרח

בהתאם לשפה וליחסים שבין השפות הללו" (דלז וגואטרי, 2005). ואומנם, חרף ההבדלים הגדולים בין שפת יצירה לשפת חיים, גם בבית הספר יוצרות השפות מרחב חדש, מקום אחר המזמן לימוד ויצירה, ומאפשר לדייריו לבנות לעצמם חיים חדשים למרות היום-יום הקשה משאת שלהם.

את המסגרת התיאורטית השנייה עיצבה הבלשנית קליר קרמש והיא לקוחה מעולם הוראת השפות. לטענתה היה תחום זה שבוי בדיכטומיות שמצמצמות אפשרויות, וכדי להשתחרר מהן היא טבעה מושג של 'מרחב שלישי' (Kramsch, 1993).¹² במפגש בין שתי שפות, שאחת מהן היא חדשה ונלמדת על-ידי הדובר, מורים נוטים לעמת ביניהן. כדי לא ליפול למלכודת המצמצמת של דיכטומיה כזאת, היא הציעה להתמקד במרחב (מקום) אחר הנפתח במפגש. נוצר מקום שאיננו שייך לאף אחד מהצדדים, ולפיכך הוא מאפשר לכל צד לראות את עצמו ואת האחר ממקום שלא היה קיים קודם לכן, ולהצליח בו בדרך אחרת. המקום זה הוא בעצם תהליכי, דינמי ולא סטטי, והוא מאפשר לראות דברים חדשים, שעלולים להחמיץ אם דבקים בהנגדה הראשונית המפרידה בין שתי השפות. יש חוקרים המאמינים כי דווקא השימוש בשפת כלאיים וניצול כל המשאבים שבהישג בית הספר, מייצרים מרחב שלישי, מקום של שפה משותפת חדשה ורבת ממדים (Gutiérrez et al., 1999; Zhou & Pilcher, 2019).

שפת המקום היא גם תרפויטית מעצם קיומה (Nutting, 2019). היא מסייעת לפיתוח תחושת שייכות ולבניית משמעות, ומאפשרת לתלמידים ולמורים למצוא מובנות, נהילות ומשמעות – רכיבים מהותיים בגישה הסלוטוגנית המביאים לתחושה של לכידות (קוהרנטיות) (Brooks, 2006; Sagy, 2014). המשנה הסלוטוגנית שנהגתה על-ידי אנטונובסקי (Antonovsky, 1987) תופסת את המערכת האנושית "כמערכת בלתי תקינה מיסודה, המותקפת תמידית על ידי תהליכים וגורמים מפריעים שאינם ניתנים למניעה (כולל המוות הסופי של המערכת הזו)". היא שואלת עד כמה אנו יודעים להתמודד עם העולם הקשה סביבנו ומהם המשאבים שלנו בהתמודדות זו (שגיא, 2014).

אומנם שפה כזאת לא תתאים לבית ספר שבו לומדים פליטים עם בני המקום, וכנראה גם לא לבית ספר של מהגרים המתכוננים לשהות בארץ המקלט (Daniel, 2019), אולם היא שפה של תקווה למקום של תקווה. בעזרתה מצליח בית ספר השלום במשימתו ויוצר מקום של הפוגה, של רוגע יחסי בתוך המערבולת האכזרית, השוצפת וקוצפת. כך נפתחת אפשרות חדשה להידיברות ולשיחה. במפגש שנערך שנתיים אחרי הקמת בית הספר בין משלחת מישראל לבין מורים שלימדו בבית הספר, כך אחד המורים בין משמעות בית הספר עבור האנשים שעוברים בו ובין משמעותו הרחבה בעולם לגבי אוכלוסיות נרדפות. "שם בבית הספר, זה המקום היחיד על פני האדמה שמאמין שלאנשים הכי חלשים היום בעולם יש את אחד התפקידים החשובים ביותר היום באנושות" (לייבל ואחרים, 2019: 4).

ההקשר שבו התקיים המחקר יצר מספר מגבלות. ככלל, חלק מן הבחירות נבע מכורח המציאות והן הוכתבו על-ידי המורכבות, התחלופה והארעיות שאתגרו את קהילת בית הספר. פרט למורה אחת שלמדה אנגלית בארץ המוצא שלה, כל המורים האחרים למדו אנגלית תוך כדי השהות שלהם באי ולא במסגרת פורמלית, והם היו אלה ששימשו מתורגמנים בראיונות. הראיונות עם הפליטים – הילדים, ההורים והמורים כאחד – נצרכו אפוא בכור התהליך של תרגום כפול,

¹² באנגלית המושג נקרא גם space וגם place, ולפיכך מתורגם גם כאן באמצעות שתי המילים – מרחב ומקום.

ולמעשה הגיעו מכלי שלישי, כרוחם יותר מאשר כלשונם. בין החוקרים לא היה דובר ערבית בשפת אם. יתר על כן, המציאות המתגרת הקשתה על איתור הורים שכן הגישה למחנות הייתה מוגבלת.

'שפת המקום' שחילצנו מדברי המרואיינים כמוה כמקום שלישי. היא מבטאת את הערכים שעליהם מושתת המפעל החינוכי, המתכנסים ליצירתה ומבטיחים את המשכיות המיזם; היא משקפת את החוויה ואת ההוויה היום-יומיות; היא מבוססת על הקשבה והידברות, על סובלנות וסבלנות; היא מאפשרת תקשורת בתוך מגדל בבל, והיא ניזונה מהרבה רצון טוב – ליצור יחד משהו אחר, לא לתת ליריבויות מן העבר להתערב בהווה, להראות שאפשר גם אחרת. 'שפת המקום' היא שפתו של מרחב חיים, מרחב של שלום המייצר תקווה וסיכוי למחר טוב יותר.

פוסט מורטום

ב-26.2.2020 דווח על התפרצות נגיף קורונה ביוון.

ב-7.3.2020 **בית הספר הוצת ונשרף כולו**. זהות המציתים לא הובררה.



המחנה השרוף

ב-9.3.2020 פעילות של בית הספר במגרש ספורט, שנפסקה בגלל הקורונה.

ב-20.3.20 הוחזרו השליחים והרכזות לישראל בשל התפרצות הקורונה.

ב-2.5.2020 חודשה פעילות לא פורמלית בחוץ של מורים עם ילדי בית הספר.



סככות במקום כיתות, יוני 2020

צביה ולדן, איתן שחר, אפרת הוס, סמדר בן אשר, שפרה שגיא

ב-21.6.2020 מורים מבית הספר החלו להדריך קבוצת בני נוער בוגרים (מד"צים).
ב-29.8.2020 התקיים אירוע פרידה מהמורים, שני מורים ותיקים נותרו להוביל מיזם מטעם בית הספר שמתמקד ב-35 בני נוער דוברי דרי.

המחשת פעילות מתחדשת עם המד"צים: על אף שאין בית ספר, יש שגרות לשון אחרי השריפה:

https://video.wixstatic.com/video/6463fe_fa8be1a5c7c245519d0c6f229ad9e57f/360p/mp4/file.mp4

ב-8.9.2020 הוצת מחנה מוריה כליל. כ-12,000 פליטים מתוכם כ-4,000 ילדים נותרו ללא קורת גג, ותפסו מחסה במטעי הזיתים ולאורך הכביש. זהות המציתים לא הובררה.
ב-17-18.9.2020 פונו הפליטים למחנה אוהלים ארעי המאכלס כ-9,000 נפש.
ב-3.10.2020 חודשה פעילות לא פורמלית של תנועת הבוגרים מהארץ במרכז הקהילתי (OHF), והיא כרגע המשימה המרכזית.

פעילות מחודשת עם המד"צים, הכוללת דקלום בערבית:
https://video.wixstatic.com/video/6463fe_2ae0134133be48dab896dc33beb2d4e4/720p/mp4/file.mp4

כך התגלתה פעם נוספת היכולת של השליחים לפעול ביצירתיות ובגמישות תוך התאמה של צורת הפעילות למציאות המשתנה.

רשימת מקורות

- אוסטין, ג' (2006). *איך עושים דברים עם מילים* (תרגום: ג' אלגת). תל-אביב: רסלינג.
- בורדייה, פ' (2005). *שאלות בסוציולוגיה* (עמ' 121-133) (תרגום: א' להב). תל-אביב: רסלינג.
- בן אשר, ס', הוס, א', ולדן, צ', שחר, א', שגיא, ש' (בדפוס). בהיעדר בית ומדינה - התקווה בקרב ילדי הפליטים בבית הספר השלום. *הייעוץ החינוכי*.
- דלז, ז', וגואטרי, פ' (2005). *קפקא - לקראת ספרות מינורית* (תרגום: ר' זגורי-אורלי ו' רון). תל-אביב: רסלינג.
- ולדן, צ' (2012). חינוך, מוזיקה ושפה בלב מקבל בבית-ספר "אחוזה" - הגירה ושירה בקהילת העבריים בדימונה. בתוך: ח' פדיה (עורכת), *הפיט כצוהר תרבותי - כיוונים חדשים להבנת הפיט ולהבניית התרבותית* (עמ' 342-361). ירושלים: מכון ון ליר.
- זיידנר, מ' (1978). אספקטים פסיכולוגיים של משלב שפת התינוקות בעברית. *עיונים בחינוך*, 1(1), 105-122.
- כהנא, ר' ורפורט, ת' (2007). *נעורים והקוד הבלתי-פורמלי - תנועות נוער במאה העשרים ומקורות הנעורים הפוסט-מודרניים*. ירושלים: ביאליק.
- לייבל י' ואחרים (2019). *חינוך של שלום - שבע אבני הדרך של בית ספר השלום לילדי פליטים בלסבוס*. מסמך פנימי של מטה הבוגרים של השומר הצעיר, 7 עמודים. לא פורסם.
- פנון, פ' (2004). *עור שחור, מסכות לבנות* (ת' קפלנסקי). תל-אביב: ספריית מעריב.
- קרומר-נבו, מ' וקומם, מ' (2012). הצטלבות מיקומי שוליים: מסגרת מושגית לפרקטיקה פמיניסטית של עבודה עם נערות. *חברה ורווחה*, לב(ג), 347-374.
- רגב, מ' (2010). *פייר בורדייה: טעם, הון תרבותי ואמנויות* (מדריך למידה). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- שגיא, ש' (2014). "רק על עצמי לספר ידעתי": מיומנה של חוקרת סכסוכים בחדר המוגן במבצע "עמוד ענן". *מפגש*, כב(40), 9-26.
- שחר, א', ולדן, צ', שגיא, ש', בן אשר, ס', הוס, א' (בדפוס). סדר בתוך הכאוס: תנועת נוער 'עושה בית ספר' לילדי פליטים בלסבוס. בתוך: א' לוטמן שורץ ו' טל (עורכים), *עבודה סוציאלית במצבי מלחמה או תחת אש* (שם זמני). המכללה האקדמית ספיר.
- שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום* (עמ' 155-168). תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- Afouxenidis, A., Petrou, M., Kandyli, G., Tramountanis, A., & Giannaki, D. (2017). Dealing with a humanitarian crisis: Refugees on the eastern EU border of the Island of Lesbos. *Journal of Applied Security Research*, 12(1), 7-15.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71.
- Ben Asher, S., Sagy, S., Srour, A., Walden, T., Huss, E., Shahar, E., & Alsraiha, K. (2020). Hope among refugee children attending the international School of Peace on Lesbos. *Journal of Refugee Studies*. <https://academic-oup-com.ezproxy.haifa.ac.il/jrs/article/doi/10.1093/jrs/feaa003/5818953>
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, P. (2010). Prolegomena to Heritage Linguistics. White Paper, Department of Linguistics, Harvard University. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:23519841>

- Birdsong, D. (Ed.) (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brooks, J.E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children & Schools*, 28, 69–76.
- Daniel, S.M. (2019). Writing our identities for successful endeavors: Resettled refugee youth look to the future. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 71-83.
- Franck, Anja K. (2018). The Lesbos refugee crisis as disaster capitalism. *Peace Review*, 30(2), 199-205. doi: 10.1080/10402659.2018.1458951
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Greussing, E., & Boomgaarden, H. (2017). Shifting the refugee narrative? An automated frame analysis of Europe's 2015 refugee crisis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(11), 1749-1774. doi: 10.1080/1369183X.2017.1282813
- Gutiérrez, K.D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286-303. doi: 10.1080/10749039909524733
- Hiebert, E.H., & Sallors, M. (Eds.) (2006). *Finding the Right Text: What works for beginning and struggling readers*. NY: Guilford Press.
- Hos, R., & Cinarbas, H.I. (2018). Learning to teach in a global crisis: Teachers' insights from a temporary non-formal refugee education project in Gaziantep. *Global Education Review*, 5(4), 182-193.
- Huss, E., Ben Asher, S., Shahr, E., Walden, T., & Sagy, S. (2020). Creating places, relationships and education for refugee children in camps: Lessons learnt from the 'The School of Peace' educational model. *Children & Society*, 1-22. doi: 10.1111/chso.12412
- Kahane, R., & Rapaport, T. (1997). *The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Kramsch, C.J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University.
- Lopez, A.A., Turkan, S., & Guzman-Orth, D. (2017). Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrived emergent bilingual students. *ETS Research Report Series*, 1-12. doi: 10.1002/ets2.12140
- Nutting, T. (2019). Headaches in Moria: A reflection on mental healthcare in the refugee camp population of Lesbos. *BJPsych International Journal*, 16(4), 96-98.
- Rutter, J., & Crispin, J. (2012). *Refugee education: Mapping the field*. Sterling, VA: Stylus.
- Sagy, S. (2014). Coping, conflict, and culture: The salutogenic approach in the study of resiliency. In: D. Adjuvovic, S. Kimchi, & M. Lahad (Eds.), *Resiliency: Enhancing coping with crisis and terrorism* (pp. 41-48). IOS Press and NATO.
- Simpson, P., & Mayr, A. (2009). *Language and power: A resource book for students*. London: Routledge.
- Sotiris, C., & DeMond, S.M. (2017). Refugee flows and volunteers in the current humanitarian crisis in Greece. *Journal of Applied Security Research*, 12(1), 61-77. doi: 10.1080/19361610.2017.1228025

Zhou, V.X, & Pilcher, N. (2019). Revisiting the 'third space' in language and intercultural studies. *Language and Intercultural Communication*, 19(1), 1-8.
doi: 10.1080/14708477.2018.1553363