

לקרוא לך או  
לספר לך?



## בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה

השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם

**דוח מיום עיון**



## מחקר יישומי בחינוך

בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה  
השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם

היזמה למחקר יישומי בחינוך  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים  
משרד החינוך  
יד הנדיב

מחקר יישומי בחינוך

# בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה

השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם

דיווח מיום עיון שנערך בירושלים

ט"ו באדר א' תשס"ח, 21 בפברואר 2008

הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות

עריכה: רותי נויגרטרן  
עיצוב גרפי: אסתי ביהם  
עיצוב העטיפה: סטודיו שמעון שניידר

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים  
[www.academy.ac.il](http://www.academy.ac.il)

© כל הזכויות שמורות לאקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשס"ט

**האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים** נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום 101 מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, התשכ"א-1961, קובע כי מטרתה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייעץ לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

**משרד החינוך** הוקם בשנת 1948, עם כינונה של מדינת ישראל כמדינה עצמאית וריבונית. מתוקף חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, המשרד ממונה על חינוכם של ילדי ישראל החל בגן הילדים וכלה בחינוך העל-יסודי, המסתיים בסוף כיתה יב. כן ממונה המשרד על הכשרת כוח אדם להוראה במכללות להכשרת עובדי הוראה. המשרד מתווה מדיניות חינוכית הן בתחום הפדגוגיה - הכנה של תכניות לימודים ממלכתיות, פיתוח של שיטות הוראה וסטנדרטים וכדומה, והן בתחום הארגון - תקצוב מערכת החינוך, תכנון לוגיסטי, טיפול באוכלוסיות מיוחדות, פיקוח על מוסדות החינוך וכדומה.

**יד הנדיב** ממשיכה את הפעילות הפילנתרופית של משפחת רוטשילד בישראל, שראשיתה ביזמותיו של הברון אדמונד דה רוטשילד בשלהי המאה ה-19. בתחום החינוך מבקשת יד הנדיב לסייע לשיפור ההישגים הלימודיים, בייחוד על ידי הרחבה של היצע ההזדמנויות לחינוך איכותי לכל תלמיד בישראל. יד הנדיב מעמידה את מיטב הידע והמומחיות לשירות העוסקים בחינוך, ופועלת כזרז לחדשנות שיש בה כדי לשפר מרכיבים חיוניים של מערכת החינוך בישראל.

**היזמה למחקר יישומי בחינוך** הוקמה בשלהי שנת 2003 כמיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב, מטרת היזמה להעמיד לרשות מקבלי החלטות ידע עדכני ומבוקר העשוי לסייע להם במאמציהם לשפר את הישגי החינוך בישראל. נושאים שבהם עוסקת היזמה נובעים משאלות של מקבלי החלטות ונקבעים בעקבות התייעצויות עם בכירים במשרד החינוך (משה"ח). הקמת היזמה למחקר יישומי בחינוך נשענה על דוגמאות מארצות הברית וממדינות באירופה, שבהן התגייסו האקדמיות למדעים לשיתוף פעולה למען קידום מערכת החינוך, תוך שילוב של למידה ממחקר ומניסיון קודם. התברר כי במדינות אלה קיימת, בתנאים מסוימים, זיקה בין שיפור הישגיהם החינוכיים של התלמידים לבין שימוש שיטתי של מורים, מנהלים וקובעי מדיניות בידע ובראיות שמספק המחקר המדעי.

שלוש הנחות עבודה עמדו בבסיס הקמתה של היזמה:

- ידע מתפתח בתחומי מחקר שונים, מחקר המוח עד חקר ביצועים, עשוי לתרום למחקר ולעשייה בחינוך. בתחום החינוך ובתחומים אחרים יש בישראל יכולות מחקר שניתן לכוון לשיפור ההישגים בחינוך.
- הצבה של שאלות מחקר הנגזרות מסדר היום של מקבלי החלטות עשויה לעודד חוקרי חינוך להרחיב את פעילותם ליצירת ידע מועיל למעשה החינוכי תוך שיתוף פעולה עם חוקרים מתחומי ידע אחרים. השקעה של מאמץ במתן תשובות לשאלות אלה עשויה להניב פיתוח של תאוריות וכלי מחקר חדשים, לקידום של מערכת החינוך ושל החינוך.
- מקבלי החלטות בתחום החינוך, ממורים עד הנהלת משרד החינוך, ירצו להפיק תועלת מידע מוסכם ומבוקר שיועמד לרשותם, ואף לתרום מניסיונם המקצועי להתפתחותו של ידע כזה.

## הוועדה המקצועית-מייעצת לתחום שפה ואוריינות

היזמה למחקר יישומי בחינוך מתייעצת תקופתית עם מקבלי החלטות בחינוך, ממורים ומנהלים ועד קובעי מדיניות, כדי ללמוד מהם על צומתי החלטה שבהם יכול ידע מבוקר לסייע להם בעשייה. בהתייעצויות אלה, וכן בשיחות עם חוקרים מהארץ ומחו"ל, למדה ועדת ההיגוי של היזמה על חשיבותן של שפה ואוריינות כמפתח להישגים בחינוך. מורכבות התחום, המחקר המתחדש במגוון דיסציפלינות ושפע השאלות בשדה ובמחקר הביאו את ועדת ההיגוי להקים ועדת קבע לתחום - הוועדה המקצועית-מייעצת לשפה ואוריינות: קבוצת מומחים מן השורה הראשונה שתפעל לאורך זמן. חבריה ילמדו ויכירו את התחום ממגוון נקודות מבט מחקריות ומעשיות, ויסייעו לקידומו המתמשך במחקר ובמעשה.

הוועדה מורכבת ממספר קטן של אנשי מדע ורוח, המייצגים מגוון תחומי ידע ומומחיות אקדמית ומשקפים גישות מקצועיות שונות לתחום. חברי הוועדה קיבלו על עצמם לתרום בהתנדבות מזמנם ומן הידע המקצועי שלהם כדי להציע דרכים למתן מענה לצרכים ולבירור אפשרויות וסדרי עדיפויות רלוונטיים לקידום מחקר מועיל בתחום. הכוונה היא כי עם הזמן תשמש הוועדה המקצועית-מייעצת למקבלי החלטות בתחום כתובת נוחה לקבלת עצה וידע מבוקר ואובייקטיבי, ובו בזמן תדע לצפות אתגרים עתידיים וחזיתות מחקר מועיל לעשייה, כל זאת מתוך היכרות עם המחקר הרלוונטי ועם ניסיונם של עמיתים בארץ ובעולם. פעילויות אפשריות של הוועדה כוללות הזמנה של סקירות מצב וספרות והנגשתן לציבור, היועצות עם מומחים, זימון ימי עיון וסדנאות לחוקרים ולמקבלי החלטות, העלאת נושאים ותכניות למחקר נדרש, והצעות לכינוס ועדות מומחים. ועדת ההיגוי שוקלת הצעות וסוגיות שהוועדה מצביעה על חשיבותן, במגמה לגבש פעולות מתאימות לקידום מחקר שיסייע לעושים במלאכה.

## תואי הפעולה של הוועדה

הפגישה הראשונה של הוועדה המקצועית-מייעצת התקיימה ביום כ"ג באייר תשס"ו, 21.5.2006, באקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. בשלב הראשון לעיסוקה בתחום הרחב של שפה ואוריינות התבקשה הוועדה, בעקבות שיחות עם הנהלת משה"ח והראמ"ח (רשות ארצית למדידה והערכה), להתייחס אל:

- השפה העברית כשפת אם וכשפה שנייה: היכרות ביקורתית עם ציפיות מערכת החינוך מבוגריה - ילידי הארץ ועולים - בתחום השפה; ידע, פערי ידע, ודרכים להגיע למצב הרצוי לאורך השנים במערכת החינוך.
- השפה הערבית: המעבר מן השפה המדוברת בבית לשפה הסטנדרטית בביה"ס.

בשנת תשס"ח קיימה הוועדה שני ימי עיון בהשתתפות קובעי מדיניות וחוקרים מהארץ ומחו"ל. דוח מיום העיון הראשון נגיש באתר האינטרנט של היזמה. במקביל הניעה הוועדה מיזם לטיפול עתודת מחקר ופיתוח להוראת ערבית כשפת אם, בראשותה האקדמית של ד"ר סאיג'ח-חדאד, חברת הוועדה.

## חברי הוועדה<sup>1</sup>

פרופ' (אמריטוס) עליית אולשטיין, יו"ר. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
פרופ' (אמריטוס) רות ברמן, החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב. כיהנה כיו"ר הוועדה מהקמתה ועד סיון תשס"ח, יוני 2008.

פרופ' שאול הוכשטיין, המחלקה לנירוביולוגיה במכון למדעי החיים והמרכז הבין-תחומי לחישוביות עצבית, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ד"ר אלינור סאיג'ח-חדאד, החוג לבלשנות, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן.  
פרופ' יוסף צלגוב, המכללה האקדמית אחווה והמחלקה למדעי ההתנהגות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.  
ד"ר תמי קציר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.  
ראובן (רוביק) רוזנטל, עיתון "מעריב" והחוג לסוציולוגיה ומדע המדינה באוניברסיטה הפתוחה.  
ד"ר רעות ימין, מרכזת הוועדה.

## תוכן העניינים

	<b>בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה</b>
1	<b>השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם</b>
1	דיווח מיום העיון
1	רקע ומטרות
2	תקצירי ההרצאות
4	<b>רשמי חברי הוועדה בעקבות יום העיון</b>
6	<b>נספח א - תכנית יום העיון</b>
7	<b>נספח ב - רישומים מתוך ההרצאות ורבי־השיח</b>
16	<b>נספח ג - תקצירי מידע על חברי הוועדה המרצים ומשתתפי רבי־השיח</b>





## בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם

### דיווח מיום העיון

דוח זה מסכם את ההרצאות והדברים שהשמיעו המרצים, המשתתפים ברבי-השיח ודוברים מהקהל ביום העיון השני. הוא מובא לידיעת הציבור במחשבה שאנשי מקצוע בפרט והציבור בכלל עשויים למצוא בו עניין. אין בדוח ממצאים והמלצות שנידונו בוועדה המקצועית-מייעצת לשפה ואוריינות ומובאים בשמה. הדוח עבר הליך מקובל של שיפוט עמיתים בלתי תלוי. הוועדה מודה על השיפוט, שסייע להבטיח את איכות הדיווח, את מהימנותו ואת אי-תלותו.

### רקע ומטרות

הוועדה המקצועית-מייעצת לשפה ואוריינות והמיזם לטיפוח עתודת מחקר ופיתוח – הוראת השפה הערבית כשפת אם בישראל, יזמו יחד יום עיון בנושא "בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה – השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם". יום העיון התקיים בירושלים בט"ו באדר א' התשס"ח (21 בפברואר 2008).

לראשונה בישראל, ואולי גם בעולם, התקיים ביום עיון זה דיון אקדמי בנושא המרחק הלשוני שבין השפה הדבורה לשפה הכתובה במצב של דיגלוסיה והשלכות של מצב זה על הוראת ערבית כשפת אם, על רכישת קריאה בערבית, על הוראת הקריאה ועל מדיניות לשונית בבתי הספר דוברי הערבית בישראל. ייחודו של יום העיון השתקף גם במפגש בין חוקרים מהשורה הראשונה בארץ ובעולם ובין בכירים במשרד החינוך. מטרת יום העיון הייתה להעמיק את הידע באתגרים שילדים במצב דיגלוסיה נתקלים בהם. הדרישה להיות אורייניים ולרכוש את יכולת הקריאה בשפה שאינה זהה לשפה שבה הם מדברים מציבה אתגר מיוחד בפני ילדים אלה. מטרת היום הייתה ללמוד, להתבונן, לחשוב ולדון עם עמיתים ולא לקבל החלטות, להגיש המלצות או לתת תשובות.

יום העיון חולק לשני חלקים: החלק התאורטי-אקדמי והחלק המעשי, החינוכי-פדגוגי. בחלק הראשון השתתפו שלושה חוקרים. את הרצאת הפתיחה נשאה פרופסור ג'ולי ושינגטון (Jullie Washington) מאוניברסיטת ויסקונסין במדיסון, ובה הציגה את תוצאות המחקרים שערכה במשך שנים בנושא התפתחות השפה והקריאה בקרב ילדים אפרו-אמריקנים בארצות הברית. קיימים כמובן הבדלים סוציולוגיים וסוציו-לשוניים, לשוניים ותרבותיים בין המצב בשפה האפרו-אמריקנית לבין המצב בדיגלוסיה הערבית, אולם מאפיין חשוב אחד משותף לשני המצבים: המרחק הלשוני בין שפת הדיבור לשפה הסטנדרטית. גם בקרב ילדים אפרו-אמריקנים וגם בקרב ילדים ערבים נוצר מצב שבו הילדים מתחילים ללמוד לקרוא בשפה רחוקה למדי מהשפה הדבורה. מרחק זה מאתגר, כאמור לעיל, את המעבר מיכולת ביטוי והבנה בשפה או בניב המדובר – לאוריינות רצויה ונדרשת בשפה התקנית.

את ההרצאה השנייה נשא פרופסור ברנרד ספולסקי מאוניברסיטת בר-אילן. הוא הציג את הקשיים הלשוניים, התפיסתיים והתרבותיים ברכישת קריאה ובהוראתה במצב של דיגלוסיה, וסקר תפיסות שונות של אוריינות. בהרצאה השלישית, שנשא פרופסור ג'ון מייהיל מאוניברסיטת חיפה, ניתנה סקירה מדעית של מצבי דיגלוסיה בעולם, תוארו דרכים שבהן מתמודדות מערכות חינוך במדינות ובחברות במצבי דיגלוסיה עם הוראת שפה וקריאה, ונסקר הקשר בין מדיניות לשונית במערכת החינוך ובין הישגים באוריינות.

חלקו השני של יום העיון עסק במה שאפשר ללמוד משלוש ההרצאות על רכישת השפה הערבית כשפת אם, על הוראת שפה וקריאה ועל מדיניות לשונית בבית הספר דובר הערבית בישראל. התקיים רב-שיח שבו השתתפו חוקרים ומקבלי החלטות: ד"ר מוחמד אמארה מאוניברסיטת בר-אילן, פרופסור סלימאן ג'ובראן, מאוניברסיטת תל אביב ומר עבדאללה חטיב, ראש האגף לחינוך ערבי במשרד החינוך.

## תקצירי ההרצאות

### שפה, אוריינות ושוני לשוני: המקרה של האנגלית האפרו-אמריקנית

ג'ולי ושינגטון

רוב הילדים האפרו-אמריקנים בארצות הברית משתמשים בניב (דיאלקט) של אנגלית המכונה "אנגלית אפרו-אמריקנית" (African American English, AAE). ההרצאה עסקה בהיסטוריה של הניב, במאפייניו ובסוגיות המטרידות הקשורות בשימוש בו בקרב ילדים אפרו-אמריקנים בגיל בית הספר בארצות הברית.<sup>2</sup> אנגלית אפרו-אמריקנית נבדלת מאנגלית-אמריקנית תקנית בכל תחומי השפה: מורפולוגיה, תחביר, סמנטיקה, היגוי ופרגמטיקה. אין הסכמה לגבי שורשיו של ניב זה, אולם עצם קיומו כווריאציה דיאלקטית לגיטימית של האנגלית מקובל עתה על הכול. בשנים האחרונות החלו קהילות הלשון והחינוך להתעניין בהשפעתו של הניב האפרו-אמריקני על הפערים הקיימים בארצות הברית בין הישגיהם הלימודיים של ילדים אפרו-אמריקנים לבין אלה של ילדים לבנים. לילדים האפרו-אמריקנים יש באופן כללי פיגור הישגי בכל מקצועות הלימוד, ובהם מתמטיקה, מדעים, לימודי חברה ומקצועות שפה. יש סברה כי שורשיה של תת-משיגות זו נעוצים בדלות הכישורים האורייניים של הילדים האפרו-אמריקנים. זה שנים רבות מתנהל ויכוח בשאלה מהם המשתנים המשפיעים ביותר על פער הקריאה בין הילדים משתי האוכלוסיות. הניב האפרו-אמריקני הינו מרכיב חשוב בתרבות של קהילות האפרו-אמריקנים באמריקה, והוא חוצה מעמדות סוציו-אקונומיים וגבולות גאוגרפיים בתוך ארצות הברית. כשהילדים נכנסים לבית הספר, מופחת הערך המיוחס לניב בתוך הסביבה החינוכית, משום שהוא אינו תואם את האנגלית התקנית המוצגת במקראות ובהוראה בכיתה. על כן הוא נחשב בעיני מורים רבים ל"אנגלית גרועה", ומהווה מחסום לאוריינות ולסוגי למידה אחרים בכיתה. ג'ולי ושינגטון הביאה ראיות לכך שכישורי הקריאה של ילדים הממשיכים להשתמש בעיקר בניב האפרו-אמריקני בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי יפגרו אחר אלה של חבריהם, והציגה כמה דרכי התערבות בחינוך הלשוני, דרכים שעל פי המחקר, מועילות בהשגת אוריינות.

### שלוש פנים של אוריינות בשפות דבורות מקומיות

ברנרד ספולסקי

ההרצאה עסקה בשלושה מרכיבים של הבעיות השכיחות במהלך הוראת אוריינות בשפה קלסית או תקנית לילדים המדברים עגה או ניב מקומי: הרציונל הפדגוגי, רעיון המוכנות לאוריינות ועצמתה של השפה התקנית. בעיות אלו מופיעות גם במצב של דיגלוסיה, כמו במקרה של השפה הערבית. במקרים רבים מצפים מילדים שילמדו לקרוא בשפה שונה מהשפה שהם דוברים, אולם רוב המחקרים האמפיריים תומכים במדיניות פדגוגית של הוראת אוריינות בשפת הבית. מלבד הצדדים הטכניים של למידת קריאה וכתובה, יש ראיות ברורות לקיומו של מצב מוכנות לאוריינות, כלומר לפונקציות קדם-אורייניות המשפיעות על רכישת מערכת הכתב. פעולה בניגוד למוכנות האוריינית הזאת ועצמתה ומעמדה של השפה התקנית או הקלסית מפריעים למערכת הזאת ובולמים את המאמצים לפתח מערכת כתב המותאמת להוראה הראשונית. בהרצאה הובאו דוגמאות ממדינות וחברות שונות.

2 כרקע להרצאה אפשר לעיין במאמרים הבאים:

Craig, H.K., Thompson, C.A., Washington, J.A., & Potter, S.L. (2004). Performance of elementary-grade African American students on the Gray Oral Reading Tests. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 141-154.  
Thompson, C.A., Craig, H.K., & Washington, J.A. (2004). Variable production of African American English across oracy and literacy contexts. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 269-282.  
Washington, J. A., & Thomas-Tate, S. (in press). Cultural-linguistic differences in the classroom: The bi-dialectal African American child. in V.W. Berninger & S. Rosenfeld (Eds.), *Implementing Evidenced-based Interventions in Schools*. Oxford University Press.

## מצבים שבהם יש קשר בין שפת האם של הילד לשפתו הכתובה הראשונה, אך קיים ביניהן מרחק לשוני: סקר רב-לשוני ג'ון מייהיל

מחקרים שהצטברו על שפות רבות המדוברות בעולם<sup>3</sup> הראו שילדים לומדים לקרוא במהירות רבה יותר ותוך הבנה רבה יותר, אם השפה שבה הם לומדים לקרוא קרובה לשפה הדבורה בפיהם מבחינת הצורות, התחביר ואוצר המילים. ממצא זה משתקף באחוזי האוריינות הארציים. לדוגמה: בברית המועצות הונהגה מדיניות של פיתוח שפות כתובות שהן חיקוי ישיר של שפות דבורות. בשל כך גם דוברים של שפות מרכז-אסיאתיות כגון קזחית, קירגיזית וטג'יקית, שלא נכתבו כלל לפני התקופה הסובייטית, הגיעו לשיעורי אוריינות<sup>4</sup> גבוהים מ-96% בשנת 1959, וגבוהים מ-99% כיום. לעומת זאת, הבריטים והצרפתים ששלטו באפריקה ובתת-היבשת ההודית לא נקטו מדיניות של פיתוח שפות כתובות המבוססות על שפות דבורות מקומיות, ושיעורי האוריינות באזורים אלה מגיעים לממוצע של 60% בלבד כיום. בדומה לכך, שיעורי האוריינות בשפה המלטזית - שמבחינה בלשנית היא ניב של ערבית אבל שיטת הכתיבה שלה מבוססת על השפה הדבורה - עומדים על 92.5%, שיעור גבוה יותר משיעורי האוריינות בכל ארץ דוברת ערבית המשתמשת בערבית הסטנדרטית המודרנית כשפה הכתובה, וגבוה בהרבה משיעור האוריינות הכללי בארצות אלה, העומד על 71.5%. עם זאת, במדינות רבות עדיין נהוגה מדיניות הקוראת ללמד את הילדים לקרוא ולכתוב בעיקר בשפות או בניבים השונים מאוד מהגרסה הדבורה שבפיהם. בהרצאה נסקרו מצבים נוספים מסוג זה במדינות שונות בעולם.

ג'ון מייהיל העמיד את המצב בפרספקטיבה היסטורית. עד שנת 1100 בערך, שפת הכתיבה הלגיטימית היחידה במערב אירופה הייתה לטינית. השפות הדבורות סטו באופן ניכר הן מן הלטינית הכתובה והן זו מזו. אחוזי האוריינות במערב אירופה באותה עת היו נמוכים מאוד. במאות השנים הבאות החלו בני מערב אירופה ליצור גרסאות כתובות של שפות דבורות שונות, הידועות כיום כצרפתית, איטלקית, ספרדית ופורטוגזית. באמצע המאה ה-15 שימשה טכנולוגיה חדשה - הדפוס - בעיקר אנשים שכתבו בשפות החדשות. כותבי הלטינית השתמשו בה פחות. כתוצאה מכך התגבר עד מאוד השימוש בשפות החדשות, והדבר הביא לעלייה עצומה באוריינות.

בעשר השנים האחרונות החל שינוי טכנולוגי דומה. יותר ויותר אנשים - בעיקר צעירים - משתמשים בכתיבה אלקטרונית (בלוגים, הודעות דואר אלקטרוני, מסרונים וכיוצא באלה) במקום באמצעים מודפסים. כתיבה זו נעשית כמעט תמיד בשפה התואמת במהודק את השפה הדבורה.

**רב-שיח ודיון: המרחק הלשוני בהוראת הערבית כשפת אם**  
מנחה: ד"ר אלינור סאיג'חדאד, המחלקה לאנגלית אוניברסיטת בר-אילן.  
משתתפים: ד"ר מוחמד אמארה, אוניברסיטת בר-אילן, פרופסור סלימאן ג'ובראן, אוניברסיטת תל אביב, מר עבדאללה ח'טיב, משרד החינוך.

במרכז רב-השיח והדיון עמדה השאלה מה ניתן ללמוד ולהסיק מתמונת המצב בעולם על: הקניית שפה תקנית והקניית קריאה בערבית, מדיניות לשונית בבתי הספר הערביים, ומקומה של השפה המדוברת.

3 למשל, מחקר אונסק"ו (UNESCO, 1953), דצ'ר וטאקר (Dutcher and Tucker, 1997) ומוהרוטרה (Moehrotra, 1998) במובנה הבסיסי של ידיעת קרוא וכתוב.

## רשמי חברי הוועדה בעקבות יום העיון

פרופסור ג'ולי ושינגטון דנה בהתפתחות המחקר בתחום השפה האפרו-אמריקנית ובהשלכות המחקר על ההכרה של מערכת החינוך בשפה זו, שנחשבה לאורך מאות שנים כגוון (vernacular) ירוד של השפה התקנית.

בלשנים, שחקרו את מבנה השפה האנגלית האפרו-אמריקנית, הראו שמדובר במבנה לשוני שיטתי, עקבי ולא פחות מורכב משפות כתובות רבות. בעקבות ממצאים אלה התחילה מערכת החינוך האמריקנית להכיר בשפה האפרו-אמריקנית כשפה במלוא מובן המילה, ומכאן החלו לחשוב על דרכים שבהן ניתן לנצל את השפה ולשלב במערכת החינוך כדי שתשרת את רכישת השפה התקנית.

מכאן שהתפיסה המחקרית לגבי השאלה "האם הקוד הלשוני הספציפי הינו שפה לגיטימית או לא?" משפיעה מאוד על התפיסה החינוכית במשרד החינוך. על פיה ייקבע אם השפה המדוברת תתקבל כקוד לגיטימי לפחות בראשית הדרך, כדי לעזור לילדים לעשות את המעבר משפת הבית לשפת בית הספר. יתרונם של העוסקים במצב האפרו-אמריקני הוא שעומדים לרשותם היום מחקר בלשוני עשיר למדי על מבנה השפה האפרו-אמריקנית ותיאור מעמיק של אפיוני הדיאלקט. מחקר תיאורי בסיסי כזה חיוני להתפתחותו של המחקר בכל התחומים החינוכיים האחרים.

במצב של השפה הערבית לא נערך מחקר בסיסי בלשוני תיאורי או התפתחותי שהוא מקיף דיו, ולכן קשה לדעת מה מאפיין התפתחות טיפוסית של שפה מדוברת בערבית וקשה גם לאפיין התפתחות שפה לא טיפוסית. דלות המחקר מקשה עלינו להבין את הבעיות בהתפתחות השפה הדבורה, את הבעיות ברכישת השפה הכתובה בבית הספר, ואת יחסי הגומלין בין שתיהן. כל זה מידע חיוני בהבנת הקשיים ובדרכי ההתמודדות אתם.

סוגיה שנייה שעלתה מהרצאתה של פרופסור ושינגטון קשורה למרחק הלשוני בין שני גוני השפה ולדרך שבה הוא משפיע על הכתיבה והקריאה של ילדים. ושינגטון ציינה שילדים "מתרגמים לכתב" את שפת הדיבור שלהם, והמורים אינם יודעים אם לקבל את מעשי הילדים כדבר לגיטימי ולנסות לשנות אותם מתוך מודעות ל"מקור הטעות" או להתייחס אליהם כאל טעויות שיש לתקן. שאלות אלה חשובות מאוד, ועלינו לחשוב עליהן גם בהקשר של השפה הערבית: כיצד צריכה מערכת החינוך להתייחס להשפעה הברורה של השפה הדבורה על הקריאה והכתיבה אצל ילדים, ומה היא הדרך הטובה לטיפול בסוגיה זו?

השאלה נוגעת לתפיסתנו את השפה הדבורה. נושא זה עלה גם בהרצאתו של פרופסור מייהל באמצעות הצגת השאלות מהי שפה ומהו דיאלקט. מייהל הציג תפיסה שלפיה המבנה הלשוני אינו הקריטריון היחיד הקובע אם שני קודים לשוניים הם שתי שפות שונות או שני דיאלקטים של אותה שפה. לעתים המרחק בין גוני שפה או דיאלקטים, כמו ערבית מדוברת וערבית כתובה, גדול מן המרחק בין מה שנחשב כשתי שפות נפרדות, כמו אוקראינית ורוסית. למעשה ההחלטה היא חברתית פוליטית. נקודה זו חשובה, מכיוון שהיא משפיעה על מה שאנחנו, כמבוגרים וכמחנכים, חושבים על מה שילדים יודעים לעשות בשפה ומה שהם יכולים לעשות. ייתכן שהמבוגרים מניחים הנחה סמויה: כשם שהם, כמבוגרים, מכירים את שני המבנים הלשוניים - גם את הדיאלקט הדבור, גם את השפה הכתובה וגם את הקשר הלשוני ביניהם - כך גם הילדים מסוגלים להכיר אותם ולהבין את הקשר שביניהם. אך הנחה זו שגויה בבסיסה.

המחקר<sup>5</sup> שערכה ד"ר סאיג' חדאד אכן העלה שילדים צעירים לא ברור הקשר הלשוני בין מילים המשותפות לשתי השפות. בעבורם מילים בעלות אותה משמעות אך בעלות מבנה חברתי שונה או פונמות שונות הן מילים נפרדות, כל עוד לא נאמר להם במפורש שלמילה מסוימת בשפה הכתובה יש אותה משמעות כמו למילה המוכרת להם בשפה המדוברת, שאכן דומה לה במבנה.

עלינו להבין אפוא את הפסיכולוגיה של הילד ולהביא בחשבון את האופן שבו הילד חושב על שפה. וחשוב מאוד שהמורים מצדם ידעו שמדובר בשתי מערכות לשוניות, בשני מבנים לשוניים הנבדלים גם בפרגמטיקה.

Saiegh-Haddad, E. (2008). The effect of exposure to Standard Arabic and linguistic distance from Spoken Arabic 5 on lexical processing in Standard Arabic. To appear in Aram, D. & O. Korat, (Eds.), *Literacy Development, Learning and Teaching at Home and School*. Magnes Press (In Hebrew).

המעבר בין שפה דבורה לכתובה קשור לסוגיה נוספת שעלתה בדיון במצב האפרו-אמריקני, הסוגיה של חילוף קודים (code-switching). מורים וילדים צריכים להבין מהי שפה דבורה ומהי שפה תקנית, מתי צריך להשתמש בשפה הזאת ומתי באחרת. חשוב שהילדים ידעו מה מאפיין את השפה המדוברת, מה אינו שפה מדוברת ומתי צריך להשתמש בכל אחת מהן, ושילמדו את החוקים של חילוף הקודים. תפקידם החשוב של המורים הוא בסיוע בהבאת הילדים למצב שבו הם יכולים להבחין בעצמם מתי ואיפה להשתמש בכל אחת מהשפות, ולבצע את חילוף הקודים.

פרופסור ספולסקי הדגיש בדבריו את האתגר העצום הטמון בטיפוח אוריינות במצבי דיגלוסיה. נראה שיש הסכמה כללית שקל יותר לילד לרכוש קריאה בשפה הקרובה לשפה הדבורה (מסקנה שנובעת גם באופן אינטואיטיבי והגיוני), אלא שהבעיה בהקניית הקריאה בשפתו של הילד במצבי דיגלוסיה היא מחסור בחומרים הולמים, כי השפה המדוברת אינה מופיעה ככתובה. גם אם ימצא הצופן הכתוב הזה, ספק אם החברה מוכנה לקבל תפקידים חדשים לשפה המדוברת. אלה דברים חשובים שהחברה צריכה לתת עליהם את הדעת: ההחלטה היא חברתית-תרבותית ולא לשונית.

## נספח א - תכנית יום העיון

התכנסות ורישום	10:00-9:30
<b>מושב ראשון - הרצאת פתיחה</b>	<b>11:50-10:00</b>
יו"ר: ד"ר אלינור סאיג'חדאד	
ברכות - ד"ר אלינור סאיג'חדאד, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן	10:05-10:00
ברכות - פרופסור רות ברמן, המחלקה לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב	10:10-10:05
דברי פתיחה - ד"ר אלינור סאיג'חדאד	10:20-10:10
פרופסור ג'ולי ושינגטון, ראש החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת ויסקונסין	11:50-10:20
<b>Literacy Skills Dialectal Variation: The Case of the African American Child</b>	
הפסקת קפה	12:00-11:50
<b>מושב שני - הרצאות</b>	<b>13:15-12:00</b>
יו"ר: ד"ר אלינור סאיג'חדאד	
פרופסור (אמריטוס) ברנרד ספולסקי, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן	12:30-12:00
<b>Three Aspects of Literacy in the Vernacular</b>	
פרופסור ג'ון מייהיל, החוג לשפה וספרות אנגלית, אוניברסיטת חיפה	13:00-12:30
<b>Situations in which a Child's First Spoken Language and First Written Language are Related but Linguistically Distant: A Cross-Language Survey</b>	
גב' אימאן גרה, החוג לשפה וספרות אנגלית, אוניברסיטת חיפה <sup>6</sup>	13:15-13:00
<b>Script-mixing and Multilingualism in the Representation of Dialectal Arabic in CMC and SMS Communication</b>	
הפסקת צהריים	14:00-13:15
<b>מושב שלישי - רב-שיח ודיון</b>	<b>15:45-14:00</b>
מנחה: ד"ר אלינור סאיג'חדאד	
רב-שיח: <b>המרחק הלשוני בהוראת הערבית כשפת אם</b>	15:00-14:00
מה ניתן ללמוד ולהסיק מתמונת המצב בעולם על:	
• הקניית שפה סטנדרטית והקניית קריאה בערבית	
• מדיניות לשונית בבתי הספר הערביים ומקומה של השפה המדוברת	
משתתפים:	
ד"ר מוחמד אמארה, אוניברסיטת בר-אילן	
פרופסור סלימאן ג'ובראן, אוניברסיטת תל אביב	
מר עבדאללה ח'טיב, משרד החינוך	
מר סלאח טאהא, משרד החינוך	
דיון בהשתתפות הקהל	15:30-15:00
דברי סיכום - ד"ר אלינור סאיג'חדאד	15:45-15:30

6 גב' אימאן גרה נעדרה בסופו של דבר מיום העיון. פרופ' מייהיל נדרש בהרצאתו לממצאי מחקרה (ר' נספח ב').

## נספח ב - רישומים מתוך ההרצאות ורב־השיח

### א. הרצאה: שפה, אוריינות ושוני לשוני: המקרה של האנגלית האפרו־אמריקנית

פרופסור ג'ולי ושינגטון, המחלקה להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת ויסקונסין, ארצות הברית

בשנים האחרונות החלו קהילות הלשון והחינוך להתעניין בהשפעתו של הניב האפרו־אמריקני (African American English) על הפערים בהישגים הלימודיים בין ילדים אפרו־אמריקנים לילדים לבנים בארצות הברית. לאחר שנים של הפניית מספר רב של ילדים אפרו־אמריקנים לחינוך המיוחד, החלו להבין שיש לחפש פתרונות לקשייהם ולתת־משיגותם בתחום האוריינות: להבין את השפעתו של הניב על הילדים, להביא את המורים לידי הכרה באנגלית אפרו־אמריקנית כשפת דיבור לגיטימית ולמצוא דרכים לסייע להם לעבור לשימוש בשפה התקנית בצורה המיטבית.

כדי להבין את הבעיות ואת הפתרונות המוצעים יש להבין את ההיסטוריה של האנגלית האפרו־אמריקנית, את מעמדה בקרב האוכלוסייה הלבנה ואת מעמדה בקרב המשתמשים בה. שורשיה נעוצים בתקופת העבדות, העבדים הגיעו לארצות הברית ממקומות שונים באפריקה, ונזקקו לשפה שתאפשר להם לדבר בינם לבין עצמם ועם בעליהם. השפה שהתפתחה נועדה לדיבור בלבד, ללא מקבילה כתובה. ברור ששפה זו השתנתה במידת־מה במרוצת השנים, אך היא מוסיפה לשמש את מרבית האוכלוסייה האפרו־אמריקנית גם כיום. בשל שורשיה נחשבה אנגלית אפרו־אמריקנית לאנגלית לא לגיטימית, בעלת יוקרה נמוכה, שפה קלוקלת, בעלת דקדוק משובש. קישרו אותה להשכלה מעטה, לעבודה נחותה, לעוני ולבורות.

עם השנים הלכה והתחזקה הטענה שאי אפשר לתייג דיאלקט המשמש קהילה שלמה כשפה לא לגיטימית ושגויה. בקרב האקדמיה החלו חוקרים אחדים (Walt Wofram, William Labov, Roger Shuly, Joan Baratz & Ralph Fasold) לחקור אותה ולתארה כשפה בעלת מאפיינים מוגדרים, חוקיות ושיטתיות. החוקרים עמדו על השיטתיות שבהשמטת כינוי השייכות וסימן הרבים, על אי־השימוש ב־s בגוף שלישי או ed בעבר, על השימוש בשלילה מרובה, על הסטיות במערכת הצלילים (הגייה שונה של th קולי ולא קולי) ועוד. כן עמדו על כך שהניב ממשיך להתפתח אצל דובריו גם אחרי שהם מתחילים את לימודיהם בבית הספר. המחקרים אמנם סייעו לשנות את ההתייחסות לאנגלית אפרו־אמריקנית בקרב אנשי האקדמיה, אך באוכלוסייה הכללית, ובכללה המורים, תהליך ההכרה בלגיטימיות של הניב איטי לאין שיעור ונתקל בקשיים. מנגד, הניב הינו מרכיב חשוב בתרבות של האפרו־אמריקנים, והוא חוצה מיצבים חברתיים וגבולות גאוגרפיים בתוך ארצות הברית. חוץ ממייעוט קטן (כחמישה אחוזים) שמשמש רק באנגלית־אמריקנית תקנית, רוב הילדים האפרו־אמריקנים המגיעים לבית הספר דוברים את הניב וצריכים ללמוד לקרוא ולכתוב באנגלית תקנית ולגשר על הפער שבין הדיאלקט שלהם למערכת שפה אחרת. אנגלית אמריקנית תקנית נבדלת מאנגלית אפרו־אמריקנית בכל תחומי השפה: בפונטיקה, במורפולוגיה, בתחביר, בסמונטיקה ובפרגמטיקה. עם כניסתם לבית הספר מופחת הערך החיובי המיוחס לניב בתוך הסביבה החינוכית, ומורים רבים רואים בו "אנגלית גרועה" ומחסום לאוריינות ולסוגי למידה אחרים בכיתה.

ניסיון להיעזר בבית המשפט (The Ann Arbor Black English decision, 1979) הביא לפסק דין הצהרתי, ולפיו חויב בית הספר ללמד את המורים על הדיאלקט הזה, כדי שילמדו טוב יותר. מורים אף הואשמו בהפניית ילדים לחינוך המיוחד ללא סיבה, אלא רק כתוצאה מאי־היכרותם עם הדיאלקט. ואולם בפועל התברר כי ההחלטה, החשובה כשלעצמה, רתמה בעצם את העגלה לפני הסוסים, כי המורים נדרשו לעשות מעשה מבלי שניתנו להם הכלים לכך. יתר על כן, ההחלטה אף השפיעה לרעה על המצב, מפני שהרתיעה מורים מלאתר תלמידים בעייתיים המתאימים לחינוך המיוחד. גם ההחלטה השנויה במחלוקת, שהועברה באוקלנד שבע־עשרה שנים אחר כך, ב־1996 - להכיר ב"אֶבְּוִיִּיקְס", "הניב השחור", כשפה לגיטימית - לא הביאה עמה פריצת דרך מעשית בקנה מידה לאומי, והתגלגלה לכדי ויכוח פוליטי מפורסם.

ניסיון אחר לשלב את הדיאלקט במערכת החינוך כֶּלל כתיבת ספרי לימוד וסיפורים באנגלית אפרו־אמריקנית, במטרה לגשר בין השפה שהילד מביא עמו מהקהילה לבין השפה שהוא פוגש בבית הספר. הניסיון נחל כישלון צורב: אנגלית אפרו־אמריקנית היא ניב מדובר, ולכן אין די בפיענוח חוקיה; יישום הפרגמטיקה שלה בכתיבה אינו פשוט כלל ועיקר. המקראות האלה לא היו אותנטיות, והמורים לא אהבו אותן. הילדים זכו



אמנם בתחושה טובה כשראו את שפתם מודפסת, אך לא ניתן להראות שחל אצלם שיפור ברכישת הקריאה והאוריינות. הקהילה הלבנה סברה שמדובר בלשון קלוקלת וטענה שמקומה לא יכירנה בבית הספר, ואילו הקהילה האפרו-אמריקנית עצמה לא ראתה במהלך הזה צעד שיסייע לילדיה להיטמע בחברה.

עם זאת, הולכת וגדלה, בקרב מורים והורים כאחד, המודעות להשפעת הניב על החינוך. הפניית הזרקורים לפער ההישגים בין ילדים אפרו-אמריקנים לבין לבנים ואסיאתים לא הביאה עדיין פתרונות משביעי רצון, ולעתים אף העלתה פתרונות שליליים כגון הענשת בתי ספר שהישגי הילדים בהם נמוכים. ההשפעה החיובית היחידה שלה מוצאת ביטוי במוכנות לראות ולשמע אנגלית אפרו-אמריקנית בכיתות. השאלה שנותרה היא: איך לעשות זאת בדרך שתועיל לתלמידים האפרו-אמריקנים ותקדם אותם?

מוסכם על הכול שלמודעות הפונולוגית יש תפקיד נכבד ברכישת הקריאה, ואולם התמקדות במודעות הפונולוגית באה על חשבון ההבנה. התלמידים משקיעים את כל המשאבים הקוגניטיביים שלהם בקריאה מכנית, ואינם מבינים את מה שהם קוראים. מנתוני מבחנים שבדקו את הישגי התלמידים בכל רחבי ארצות הברית ב-2003 עולה שרק 12% מהתלמידים האפרו-אמריקנים בכיתה ד השיגו את רמת המיומנות המצופה מהם בקריאה (ובקרב תלמידי כיתות ה, האחוז נמוך עוד יותר - רק 7%). כ-60% לא הגיעו לרמה הבסיסית המצופה מהם. הילדים האפרו-אמריקנים, ולא רק מן המעמד הנמוך, משתרכים מאחור בכל מקצועות הלימוד. אי-ההתאמה המהותית בין שפת הילדים האפרו-אמריקנים בבית לבין השפה הנדרשת מהם בבית הספר מתבטאת בקשיים בכל היבטי השפה: לא רק בפונולוגיה, אלא גם בכתיבה ובקריאה, ותוצאתה - כישורי אוריינות דלים. מחקרים העלו שגם לילדים השולטים בתחביר מורכב, ובאוצר מילים רחב בדיאלקט שלהם אין יתרון לאורך זמן בבית הספר.

שלב נוסף בניסיון להעמיק את הבנה היה הכנסת השימוש במבחן "גורט" (GORT - Gray Oral Reading Test), שבניגוד למבחנים ארציים רבים אחרים, הותאם במיוחד לילדים אפרו-אמריקנים. כדי לעודד אוריינות מבקשים מהורים לקרוא סיפורים לילדיהם. ההורים מהקהילה האפרו-אמריקנית מקבלים ספרים באנגלית תקנית, וקוראים אותם לילדיהם בדיאלקט. במבחן גורט התבקשו הילדים לקרוא טקסטים בקול רם, כדי שאפשר יהיה לעקוב ולראות כיצד הם קוראים טקסט באנגלית ומה מספר הסטיות מן הכתוב. המבחן כלל 13 קטעים בנושאים שונים וברמת קושי משתנה מבחינת האורך, התחביר ואוצר המילים. הוא ניתן לילדים ולילדות בכיתות ב' עד ה'. 30% מכלל הנבחים היו בני משפחות שרמת הכנסתן נמוכה. נבדקו גם תיקונים עצמיים, שכן אלה אמורים לגלות מה עושים הילדים בשפת הקהילה. כל הטקסטים היו כתובים באנגלית תקנית, ואיש לא היה אמור להשתמש בניב האפרו-אמריקני, אבל 92% מבין 65 הנבדקים עשו זאת. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין המינים<sup>7</sup>; מתוך 17,000 הבדלים או שינויים לעומת הכתוב, 21% נבעו מהשפעת אנגלית אפרו-אמריקנית. נמצא שילדים המדברים ניב שונה משפת בית הספר קוראים את הכתוב קודם בניב השגור בפייהם, ולאחר מכן הם מתקנים את עצמם לשפת בית הספר. ככל שרמת הקושי של הטקסטים עלתה, כן התחזק השימוש בשפת הקהילה בעת הקריאה, מפני שהמשאבים הקוגניטיביים הופנו למטרה אחרת. בעבור ילדים אלה שפת הקהילה היא הדבר היציב ביותר. הבנת הטקסטים היתה נמוכה מאוד, וככל שגדל השימוש באנגלית אפרו-אמריקנית כן פחתו הקצב והדיוק.<sup>8</sup>

מניתוח תוצאות המבחן עולה שירידה בשימוש בדיאלקט מתחילה כבר בגן, אף שעד כיתה ב' עוד רב השימוש בו; בכיתה ג' חלה ירידה ניכרת והתייצבות, ומשלב זה אין הבדל משמעותי בין הילדים האפרו-אמריקנים לבין ילדים אחרים. המסקנה החשובה והעיקרית היא שרוב הילדים האפרו-אמריקנים (כשני שלישים) לומדים להחליף בין השפות בצורה ספונטנית (code switching). לתלמידים שאינם מגיעים לרמה הנאותה של חילוף ספונטני בין השפות בכיתה ג' יש סיכויים נמוכים להשתפר אחר כך בכוחות עצמם. כלומר, כשליש מהתלמידים נכשל במעבר הספונטני לשפה התקנית אף על פי שהם נוכחים בשיעורים, נחשפים לטקסטים באנגלית תקנית ולסביבה דוברת אנגלית תקנית.

מה מונע משליש מהילדים לעבור מהניב המדובר בבית לשפה התקנית? במרבית המקרים הסיבה אינה בעיה קוגניטיבית כלשהי (רק עשירית מהם סובלים מליקויי שפה). לא ברור אם הבעיה היא במערכת הלשונית שלהם, בגמישות הלשונית או, אולי, במערכת היחסים בין השפה של בית הספר לשפה שלהם. מילדים הבאים מקהילה בעלת הכנסה נמוכה אין מצפים שכאשר יגיעו לבית הספר ייפסק כליל השימוש בדיאלקט, סביר יותר

7 בדרך כלל בני משתמשים בדיאלקט יותר מבנות.

8 עם זאת במבחן גורט (המועבר היום בגרסתו הרביעית) נמצא שילדים קוראים לעתים טקסט אמיתי באנגלית תקינה קצב איטי אך במדויק. זוהי תוצאה טובה מהיבט אחד, אך ציונם בשטף הקריאה, התלוי במהירות, יורד, ויש לתת על כך את הדעת.



לצפות לירידה בתדירות השימוש בו עד כיתה ג (ממאפיין אחד של הניב בכל עשרים מילים למאפיין אחד בכל חמישים מילים). לעומתם, ילדים שבאים ממשפחות שרמת הכנסתן בינונית ומעלה מצליחים להשתמש בכל לשון בנפרד – בעיקר מפני שהוריהם נוהגים כך. הורים אלה מצביעים גבולות ברורים באשר לשימוש בכל אחת מהשפות, וילדיהם לומדים את הקודים לשימוש נכון לא רק בבית הספר אלא גם בבית.

כפי שראינו, רבים לומדים את השפה התקנית ונסיבות השימוש בה בצורה טבעית. התלמידים הכותבים באנגלית תקנית גם מדברים בה, ואילו ילדים שאינם מצליחים להחליף בין השפות בעל פה, ודאי שאינם מצליחים לעשות כן בכתב: תלמידים אפרו-אמריקנים שמשתמשים בניב בבית הספר גם כותבים בו.

הכתיבה היא מראָה לשפתם של התלמידים, מצד אחד, וגשר בין השפות, מהצד האחר. באנגלית כתובה אנחנו מצפים מכל התלמידים לכתוב באופן דומה, להשתמש באותם כללי דקדוק ובאותו אוצר מילים. הגיוון שנמצא בכתיבתם עשוי להעיד על כתיבה שאינה תואמת את כללי הלשון התקנית אלא את כללי הדיבור. מניתוח השגיאות אפשר ללמוד מהן נקודות החולשה שלהם ועל מה צריך לשים דגש. ניתוח העריכה העצמית עשוי ללמד על מה התלמידים מתגברים בכוחות עצמם. תפקידו של בית הספר הוא למלא את החסר בעבור הילדים שאינם רוכשים את צפני החילוף בבית, ולהדגיש את לימוד השפה התקנית על מנת שהילדים יוכלו להצליח מבחינה אקדמית. ושינגטון ממליצה להשתמש בידע שנצבר על דיאלקטים ועל התפתחות של התלמידים, כדי לאפשר לבתי הספר לקדם את התלמידים ברכישת אנגלית תקנית מתוך כבוד לשפת הקהילה. היא מדגימה את הדרך בעזרת תיאור פעילותה בבית ספר בדטרויט (מגן חובה עד י"ב) שפנה אליה וביקש להכליל את הנושא של חילוף קודים (code switching) בתכנית הלימודים. יחד עם המורים במקום היא מפתחת מודל רב-שלבי, שאולי ישמש גם בתי ספר אחרים.

השלב הראשון במודל הוא ההסכמה על הצורך ללמד ילדים להשתמש באנגלית תקנית בכיתה וללמד את המורים להבחין במאפיינים של הניב האפרו-אמריקני. בשלב השני, על בסיס הבנת מקומה של השפה כביטוי של זהות ושל שייכות לקבוצה ולקהילה, יש להגיע להסכמה עם התלמידים, ביחוד עם הבוגרים שביניהם, על השימושים השונים בקודים, על התנאים לשימוש בהם ועל החשיבות הטמונה בכך. בשלב השלישי יש ליצור הבחנה ברורה בין שני הקודים ולקבוע טרמינולוגיה שאינה שיפוטית: "שפת בית הספר" ו"שפת הבית", השפה בכיתה מול השפה בקהילה. מחקרים ראשוניים כבר מוכיחים שכאשר מורים מכירים את הדיאלקט, הם מגלים יתר רגישות כלפיו ומתקנים את הילדים בלי לעורר אצלם רגשי נחיתות. הגישה המומלצת בכתיבה, בקריאה ובדיבור היא גישה מעמתת בין שתי השפות. אם תלמיד מתקשה לדוגמה בסוגיית הרבים, המורה מבהיר לכיתה כולה את ההבדל בין השימוש בשפת בית הספר לשימוש בשפת הבית: בשפת הבית לא מוסיפים את ה-s ואילו בשפת בית הספר מקפידים על הוספת ה-s. ההקבלה בין השפה שמשתמשים בה בעל פה לבין השפה שמשתמשים בה בכתב משפרת את המודעות המטא-לשונית של הילדים: כך נראית השפה התקנית וכך נראה הדיאלקט.

בבעיה הפונטית מטפלים בקבוצות קריאה קטנות. המורים מלמדים את התלמידים איך קוראים כל מילה ואיך הוגים כל צליל.

על פי מודל זה, פיתוח המודעות לשפה נעשה מתוך כבוד ורגישות לשפה של הקהילה; התלמידים לומדים להחליף בין השפות, מבינים את גבולותיהן ואף משתתפים בהצבתם.

לסיכום: קריאה היא כישור לשוני, ולכן חשוב להבין שתלמידים הדוברים דיאלקט השונה משפת בית הספר נמצאים מלכתחילה בעמדה נחותה. גם אם ברמה הלאומית מידת הסובלנות כלפי שפות לא תקניות נמוכה והנכונות לשלב "שפות מורשת" (heritage languages) בבית הספר מעטה, ברמה המקומית חל דווקא שינוי, ומורים ומנהלים לומדים אט-אט להכיר בחשיבות של שילוב הדיאלקטים בשיפור הקריאה, הכתיבה והאוריינות. על המחקר והעשייה לשתף פעולה. כל צד צריך להשכיל את האחר ולהעריך את פעולתו. כדאי שהמחקר יקדים את המעשה, כדי שיוכל לתת בידי המורים כלים יעילים לעבודה.

## ב. הרצאה: שלוש פנים של אוריינות בשפות דבורות מקומיות

פרופסור ברנרד ספולסקי, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן

מצב של דיגלוסיה כפי שהגדיר פרגסון<sup>9</sup> מתאפיין בשימוש בשתי גרסאות של אותה שפה למטרות שונות. השפה הכתובה משויכת לחיים הציבוריים ונלמדת בבתי הספר; היא בעלת דקדוק סטנדרטי קבוע ואוצר מילים שונה מזה של סוגי השפה האחרים. השפה המדוברת היא השפה הפרטית הנלמדת בבית. גם לה דקדוק ואוצר מילים משלה, ואפשר לטעות בה בדיוק כמו בכל שפה אחרת, אך איש אינו מתאר לעצמו שאפשר לכתוב בה.<sup>11</sup>

החינוך לאוריינות במצבי דיגלוסיה מושפע משלושה רכיבים: המדיניות החינוכית, המוכנות לאוריינות ועצמתה של השפה התקנית.

מן העדויות המצטברות ממחקרים בכל רחבי העולם עולה שהוראת קריאה וכתובה בשפה המדוברת בבית מגיבה תוצאות טובות. אולם במקרים רבים מצפים מילדים שילמדו לקרוא בשפה שאינם דוברים. ברחבי העולם נמצאו דוגמאות לפער בין מערכת החינוך ושפת בית הספר מצד אחד ובין השפה המדוברת שעליה ילדים גדלים ושאותה הם מדברים בבית מצד שני. בבלגיה למשל, 40% מתלמידי התיכונים מדווחים שמלמדים אותם בבית הספר בשפה שונה משפת הבית. שתי השפות הרשמיות בבלגיה הן צרפתית ופלמית, אך הכול מדברים בדיאלקטים שלהן. גם ברוב מדינות אפריקה מלמדים יותר ויותר באנגלית או בצרפתית - ולא בשפות האפריקניות השונות. שונה המצב בדרום-אפריקה, שם, לפי המדיניות הרווחת היום, מתכוונים ללמד באחת-עשרה השפות המקומיות המוזכרות בחוקה.

להדגמת הדברים הביא ספולסקי שתי דוגמאות ממקומות שבהם עבד: בכפר קטן בטונגה, אי באוקיינוס השקט, ובקרב אינדיאנים משבט נבאחו.

טונגה היא חברה המכירה בחשיבות השימושים השונים של קריאה וכתובה בחיי היומיום, והיא דוגלת במדיניות חינוך לשוני שלפיה שפת בית הספר היא השפה הדבורה. כתוצאה ממדיניות זו לומדים ילדי טונגה בהתלהבות וביעילות, כפי שמעידים אירועים בבית הספר ובחיי הקהילה, למשל חלוקת העיתון השבועי בבית הספר: ילדות קטנות חוזרות מבית הספר וקוראות את החדשות בעיתון לפני שהן מוסרות אותו להוריהן. לצד הלימוד בשפת המקום נלמדת בטונגה גם אנגלית, השפה המקובלת, שפת הכיבוש, שפת שוק העבודה.

נראה שמדיניות החינוך הלשוני בטונגה מעוגנת בהיסטוריה של המקום, המיסיונרים שהגיעו לאי ב-1829 לימדו את הילדים לכתוב ולקרא בשפתם האירופית, כי סברו שזו הדרך היעילה ביותר להשיג את מטרותם - העברת הילידים לנצרות. הד למוכנותה של תרבות זו לרכוש את ידע הקריאה והכתיבה ולהשתמש בו עולה מסיפור אנתרופולוגי על מלח שגילה למנהיג השבט את יתרונות הכתיבה והקריאה כמה עשרות שנים לפני בוא המיסיונרים.<sup>12</sup>

בני שבט נבאחו לא מצאו בקריאה ובכתיבה יתרונות בחיי היומיום שלהם ולא סטו ממנהגייהם.<sup>13</sup> החיים בשמורה התנהלו בעל-פה בשפת נבאחו (כולל שידורי רדיו, דיונים בבתי משפט ובמועצת השבט), ואילו אנגלית היתה שפת בית הספר והשפה היחידה ששימשה לכתובה (פרוטוקלים של ישיבות בית משפט שהתנהלו בנבאחו נרשמו באנגלית). חברת נבאחו אינה חברה סמכותית, ומכיוון

9 פרגסון תיאר ארבעה מצבי דיגלוסיה: (א) גרמנית בשווייץ; החיים הציבוריים מתנהלים בגרמנית הרווחת באוסטריה ובגרמניה, אבל החיים הפרטיים - בגרמנית שונה ממנה, גרמנית שווייצית. (ב) ערבית: קיימות שתי גרסאות של השפה, אחת משמשת לכתובה והשנייה לדיבור, ויש ביניהן פערים גדולים מאוד. (ג) האיטי: הצרפתית היא השפה של החיים הציבוריים ושל בית הספר, אבל כולם מדברים קריאולית בגרסת האיטי. (ד) שתי הגרסאות של היוונית.

Ferguson, Charles A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340. 10

11 הוא הדגים זאת בסיפור על הקושי שבו מצאו עצמם תלמידים כשיקש מהם לכתוב על הלוח מילה בערבית קלסית ואחר כך בערבית מדוברת. במטלה השנייה הם לא ידעו מה לעשות, לא ידעו באיזה אלף-בית לכתוב את המילה.

12 המלח היה מיודד עם הצ'יף והראה לו את יתרונות הכתיבה והקריאה כשכתב על פתק דברים שהצ'יף לחש באוזנו, ואחר כך שלח אותו למלח אחר כדי שיקרא באוזניו את הכתוב. הצ'יף התרשם ואמר: "איזה רעיון מצויין. כך אוכל לשלוח פקודות לאנשי בכל הממלכה". ואז עלה במוחו רעיון אחר: "למה שלא תלמד אותי ואת כל הנשים? אל תלמד את הגברים. כך אוכל להעביר להן כל מיני מסרים, והבעלים לא ידעו מה אני רוצה להגיד לנשים שלהם".

13 כך למשל, לא יעלה בדעתם להשאיר הודעות זה לזה, אף שבתיהם מרוחקים מאוד זה מזה. איש מהם לא יודיע על היעדרות מביתו בפתק, ואורח, שנהג מרחקים ארוכים כדי להגיע אליהם, לא ידע אל-נכון אם הגיע ליעדו, כי הוא לא ייכנס לבית אלא אם מיהו יצא ממנו.

שאוריינות אינה צורך טבעי שלה, קיבלו בני נבאחו בשביעות רצון את המצב, הבעייתי כשלעצמו, שבו למדו לקרוא בשפה שהם אינם מדברים.<sup>14</sup> ואולם הישגי מערכת החינוך בתנאים אלה אינם טובים, ורמת האוריינות נמוכה לאין שיעור מהרמה שהושגה בטונגה. מכאן שאי-ההכרה בחשיבותה של האוריינות בחיי היומיום היא מכשול רציני בחינוך לאוריינות.

בעיה אחרת שעולה במצבי דיגלוסיה נוגעת לשאלה אם אפשר לקרוא בשפה שאי אפשר לדבר בה. לכאורה זה המצב ב"חדר" היהודי: ילדים המדברים יידיש לומדים לקרוא שפה שאינם מכירים, עברית. אלא שבפועל נלווה לימוד הברכות ללימוד הקריאה העברית, כלומר: השפה עצמה והקריאה בה נלמדות בעת ובעונה אחת. המעניין במקרה היידיש והעברית הוא שעם רכישת הקריאה של טקסטים בעברית (השפה הכתובה), החלו דוברי היידיש גם לכתוב בה, כלומר: התחילו לכתוב את השפה המדוברת בכתב של השפה הכתובה. במשך שנים רבות ליוותה את הכתיבה ביידיש התנצלות על אי-השימוש בעברית, השפה היוקרתית, שפת כתבי הקודש. רק לקראת המאה ה-20 התקבלה הכתיבה ביידיש כטבעית וראויה.

עצמתה של האידאולוגיה והשפעתה על השפה, כלומר עד כמה על השפה להיות טהורה ומושלמת ועד כמה חזק מעמדה של השפה התקנית, הן עוד גורם המשפיע על מצב הדיגלוסיה ועל היכולת להתרחק ממנו. שפה תקנית בעלת יוקרה רבה מעוררת אצל דוברי השפות המקומיות הדבורות כבוד אליה: הם חשים שהשפות שלהם אינן ראויות באותה מידה, ולכן יעדיפו אותה. המעמד מתחזק עוד יותר, כמו במקרה של ערבית, כשהשפה הכתובה היא שפה של כתבי קודש כמו הקוראן. הרעיון לכתוב בשפה הדבורה במצב זה מנוגד לחלוטין לאידאולוגיה.

לעתים אפשר למצוא דרך להתמודד עם האידאולוגיה ולהכפיף אותה למהלך מסוים. בסוף המאה ה-19 היתה בנורווגיה התלבטות במי לבחור לשפה הרשמית, שפת הכתב של המדינה: בשפה הגבוהה של תושבי הערים הגדולות, שכללה רכיבים רבים שמקורם בדנית, או בנורווגית העממית, שפתם של הכפריים, הדייגים והחקלאים. בסופו של דבר, אחרי מאבק פוליטי שנמשך קרוב לשבעים שנה, נמצא פתרון מרתק: הוחלט לאשר את שתי השפות כשפות רשמיות. מבחינת המדיניות הלשונית הוחלט לא להתערב בשפת הדיבור של הילדים: מתירים להם להשתמש בדיאלקט שלהם, בשפתם המדוברת, וגם מלמדים את כולם את שתי השפות. יש בעולם עוד מצבי דיגלוסיה התובעים הכרעה בין שתי לשונות - עם איזו מן השתיים מבקשים להזדהות? מצב כזה יש למשל, בהאיטי: קריאולית מזה וצרפתית מזה.

## ג. הרצאה: מצבים שבהם יש קשר בין שפת האם של הילד לשפתו הכתובה הראשונה, אך קיים ביניהן מרחק לשוני: סקר רב-לשוני<sup>15</sup>

פרופסור ג'ון מייהיל, החוג לשפה וספרות אנגלית, אוניברסיטת חיפה

מחקרים בתחום הדיגלוסיה אינם עוסקים בשיטתיות בשאלת השפעתה על אוריינות. הרצאה זו היא ניסיון אחד להעלות חלק מהנושאים מנקודת מבט בלשונית: המרחק הלשוני בין השפה המדוברת לשפה הכתובה,<sup>16</sup> הקשר בין השפה הכתובה ובין אוריינות, מצבי דיגלוסיה שונים ואוריינות, והשפעת מדיניות החינוך.

אין דרך אובייקטיבית מקובלת למדוד את המרחק הלשוני בין שפות שונות או בין דיאלקטים שונים. מקובל אמנם להניח שהמרחק בין שפות גדול מן המרחק בין דיאלקטים, אך הדברים אינם נכונים תמיד מכיוון שהעניין החברתי-פוליטי והחברות עצמן הם הקובעים אם שפה תוגדר כדיאלקט

14 כך, כשחקרים ביקשו את דעתם של בני נבאחו על חינוך דו-לשוני בבתי הספר, השיבו כל הנשאלים, הורים ומורים כאחד, שהדבר תלוי בילד. לדעתם, ילד בן שש מסוגל להחליט בעצמו.

15 בעקבות הרצאה זו הזמינה ועדת היזמה לשפה ואוריינות מפרופ' מייהיל סקירה מקיפה בנושא זה. הסקירה, "לקראת הבנת הקשר בין דיגלוסיה לבין אוריינות", תונגש בקרוב באתר היזמה.

16 מחקרים על שפות דבורות רבות בעולם הראו שילדים לומדים לקרוא במהירות רבה יותר ומתוך הבנה רבה יותר, אם השפה שבה הם לומדים לקרוא קרובה לשפה המדוברת, לשפת האם, מבחינת הצורות, התחביר ואוצר המילים. ב-1953 פרסם ארגון אונסקו המלצה ללמד בשפת האם בחברות רב-לשוניות. ובעניין זה ראו גם הרצאתו של ספולסקי.

או כשפה נפרדת. לעתים המרחק בין שפות המוגדרות כנפרדות קטן מן המרחק בין דיאלקטים של אותה שפה. כך לדוגמה, ההבדל בין ערבית פלשתינית מדוברת (עאמיה) לבין ערבית קלסית (פוצחא) - מבחינת התחביר, המורפולוגיה, הפונולוגיה ואוצר המילים - גדול מן ההבדל בין רוסית לאוקראינית, אף על פי שרוסית ואוקראינית נחשבות שפות נפרדות. גם השפות הסקנדינביות - דנית, נורווגית ושוודית - קרובות זו לזו יותר מדיאלקטים של הגרמנית.<sup>17</sup>

השפה הכתובה היא לעתים גם השפה המדוברת ושפת האם (כלומר השתיים קרובות מאוד זו לזו), ולעתים ההבדלים בין השפה הכתובה לשפה הדבורה, שהיא גם שפת האם, ניכרים מאוד. מהשוואה בין אחוז יודעי קרוא וכתוב במדינות השונות ובין נתוני התמ"ג (תוצר מקומי גולמי) באותן מדינות עולה בבירור חשיבות הקרבה של השפה הכתובה לשפה הדבורה ברכישת קריאה וכתובה, ואף מתגלה שהיא מכריעה יותר מההשקעה בחינוך.<sup>18</sup> כך, שיעור יודעי קרוא וכתוב ב-15 המדינות שהיו פעם רפובליקות של ברית המועצות גבוה, בעוד התוצר המקומי הגולמי בהן נמוך מאוד. הסיבה לכך נעוצה במדיניות של פיתוח שפות כתובות, שהן חיקוי ישיר של שפות דבורות, שהונהגה בברית המועצות. גם דוברים של שפות מרכז-אסיאתיות, כגון קזחית, קירגיזית וטג'יקית, שלא נכתבו כלל לפני התקופה הסובייטית, הגיעו לשיעורי אוריינות<sup>19</sup> גבוהים מ-96% בשנת 1959, וגבוהים מ-99% כיום. המצב דומה גם בשפות הסלאביות במדינות שלא השתייכו לברית המועצות, מכיוון שהאידיאולוגיה הלשונית של כל מזרח אירופה מתבססת על שפות הומוגניות, על לאומיות ועל קרבה בין השפה הכתובה לשפה המדוברת.

שיעור יודעי קרוא וכתוב בשפה המלטזית - ניב של ערבית מבחינה בלשנית - עומד על 92.5%, והוא גבוה משיעור האוריינות בכל ארץ דוברת ערבית המשתמשת בערבית התקנית המודרנית כשפה הכתובה - 71% של יודעי קרוא וכתוב.

הבריטים והצרפתים ששלטו באפריקה ובתת-היבשת ההודית לא נקטו מדיניות של פיתוח שפות כתובות המבוססות על שפות דבורות מקומיות, ולא התעניינו בדיעת קרוא וכתוב במקומות שעליהם השתלטו. במקום זאת הם דחקו באליטות ללמוד קרוא וכתוב בשפה זרה, אנגלית או צרפתית, ולפעמים עודדו דוברים בשפות המקום לפתח לעצמם שפות כתובות, שונות לחלוטין משפות הדיבור. התוצאה היא ששיעורי האוריינות באזורים אלה מגיעים כיום לממוצע של 60% בלבד.

לצורך הדיון הנוכחי, שמתרכז בעיקר בבעיות חינוכיות, דיגלוסייה מוגדרת כמצב שבו "השפה הגבוהה" ו"השפה הנמוכה" קרובות וקשורות בקשר כלשהו ביניהן. דוגמאות לכך הן ערבית סטנדרטית (פוצחא) וערבית מדוברת (עאמיה), אנגלית סטנדרטית ואנגלית אפרו-אמריקנית, גרמנית סטנדרטית מול גרמנית שווייצית, טמילית סטנדרטית מול טמילית המדוברת בהודו, איטלקית סטנדרטית מול איטלקית סיציליאנית.

מה קורה במצב של דיגלוסייה, כשהשפה הכתובה שונה בצורה ניכרת מהשפה שאנשים מדברים בה? כדי להבין את ההבדלים במקרי הדיגלוסייה השונים, ובכלל זה את שיעורי האוריינות השונים במדינות שבהן קיים מצב של דיגלוסייה, מוצעת חלוקתה שלהן לארבע קטגוריות:

א. "השפה הנמוכה" (שפת הדיבור) מתבססת על דיאלקט מקומי, ו"השפה הגבוהה" (השפה הכתובה) מתבססת על שפתם של בני אדם שגרים במקום אחר באותה מדינה. בסיציליה למשל "השפה הנמוכה" היא הדיאלקט הסיציליאני ו"השפה הגבוהה" היא האיטלקית הסטנדרטית. הרקע להבדלים בין השפות עשוי להיות גם אתני, כמו במקרה של אנגלית אפרו-אמריקנית. במצב כזה גם מי שמדברים בשפות השונות ובדיאלקטים השונים באים במגע עם השפה הסטנדרטית. גם באזורים שמדברים בהם בעיקר בשפה הנמוכה, אחוז גבוה למדי של בני אדם מדברים בשפה הגבוהה בחיי היומיום שלהם. שיעור יודעי קרוא וכתוב במדינות הנמנות עם קטגוריה זו גבוה מאוד.

ב. השפה הגבוהה מתבססת על שפה שמדברים בה מחוץ למדינה. למשל: בג'מייקה, השפה המקומית הידועה בשם קריאולית ג'מייקנית היא השפה הדבורה, ואילו השפה הסטנדרטית,

17 ההתייחסות למרחקים הלשוניים בין השפה הכתובה למדוברת בהרצאה זו הם בעיקרם עניין של התרשמות. 18 עובדה זו נקבעה על ידי השוואה בין דירוג המדינה מבחינת התמ"ג, שהוא מדד לעושרה של המדינה, ובין מיקומה של המדינה בסולם שיעור יודעי קרוא וכתוב.

19 במאמר זה אוריינות היא ידיעת קרוא וכתוב.

- אנגלית, מתבססת על השפה בבריטניה או בארצות הברית. המצב דומה גם בשווייץ. בקטגוריה זו השימוש בשפה גבוהה הוא בעיקר בטלוויזיה, אך במידה פחותה מזו שבקטגוריה הראשונה, ושיעור יודעי קרוא וכתוב נמוך במעט מבקטגוריה הקודמת.
- ג. השפה הגבוהה והשפה הנמוכה הן שפות נבדלות, אם כי קשורות. לדוגמה: בפיליפינים מדברים שלושים אחוז מהאוכלוסייה בטגאלוג, וכל האחרים מדברים בשפה אחרת, קשורה לטגאלוג ודומה לה. מצב זה בעייתי מקודמיו מבחינת שיעור יודעי קרוא וכתוב, אך בשל נדירותו קשה להכליל הכללות.
- ד. השפה הגבוהה אינה מדוברת כשפה היומיומית בשום מקום. היא מתבססת על שפה עתיקה וקשורה לטקסט מקודש או מוערך מאוד. דוגמה לכך הן פרסית, סינהלה, ערבית. שיעוריהם של יודעי קרוא וכתוב בכל הדוגמאות המשתייכות לקטגוריה הרביעית נמוכים במידה ניכרת מהממוצע במקרים האחרים. הנתונים על הודו מעניינים במיוחד, שכן גם בהתחשב באחוז הנמוך למדי של יודעי קרוא וכתוב בתת-היבשת כולה, ההבדל נשמר, וכך גם במדינות עשירות למדי כמו תת-היבשת שבהן נהוגה מדיניות דיגלוסיה: שיעור יודעי קרוא וכתוב נמוך בהן, והן סובלות מבעיית אוריינות.

מבין המדינות שבהן שיעורם של יודעי קרוא וכתוב נמוכים ביותר ביחס לתמ"ג שלהן, חמש המדינות שבהן היחס הזה הוא הקיצוני ביותר הן מדינות דוברות ערבית. דוגמה מובהקת היא קטאר הממוקמת גבוה מאוד במונחי תמ"ג, ונמוך במונחי שיעור יודעי קרוא וכתוב (89%).

בכל שלוש הקטגוריות ימצאו תמיד דוברים בשפות הגבוהות – אמנם ברמות שונות – ולכן אפשר לראות בהן שפות אנושיות וטבעיות. בשפות הנמנות עם הקטגוריה הרביעית, לעומת זאת, השפה הסטנדרטית אינה משמשת בשום מקום כשפה הדבורה, וחוקיה קשים ללמידה.

ביוון פתרו את בעיית הדיגלוסיה מ-1977, כאשר הוחלפה השפה הכתובה שהתבססה על ביזנטית (והיתה השפה הסטנדרטית) – בשפה כתובה שמתבססת על השפה הדבורה, שפת העם. כתוצאה מכך עלה שיעור יודעי קרוא וכתוב מ-86% ב-1971 ל-96% ב-2006.

השוואה בין שיעור יודעי קרוא וכתוב בסרי לנקה ובמצרים מאלפת: בשתי המדינות התמ"ג דומה למדי והדיגלוסיה בהן היא מהקטגוריה הרביעית, אך ההבדל בשיעור האוריינות הוא של עשרות אחוזים: בסרי לנקה 90.5% ובמצרים – 56.6%. סרי לנקה התגברה על בעיות הדיגלוסיה באמצעות מדיניות חינוך: בארבע השנים הראשונות מלמדים בה קרוא וכתוב בשפה המדוברת, ורק בשנה החמישית עוברים לשפה הכתובה. לעומת זאת במצרים ובמדינות אחרות מורים מלמדים בשפה הגבוהה כבר מיום הלימודים הראשון.

בהמשך דבריו נתן מייחל סקירה קצרה שהעמידה את המצב בפרספקטיבה היסטורית. לפני המצאת הדפוס שרר במערב אירופה מצב של דיגלוסיה. לטינית היתה שפת הכתיבה הלגיטימית היחידה, והשפות הדבורות שהסתעפו ממנה, כמו צרפתית, ספרדית, פורטוגזית וכדומה, היו השפות הנמוכות. עם המצאת הדפוס השתנה המצב, והתחילו להופיע טקסטים כתובים בשפה המדוברת. בעשר השנים האחרונות חל שינוי טכנולוגי דומה: הכתיבה האלקטרונית. יותר ויותר בני אדם – בעיקר מתחת לגיל שלושים – משתמשים בכתיבה אלקטרונית (בלוגים, הודעות דואר אלקטרוני, מסרונים וכיוצא בזה) במקום באמצעים מודפסים, והדבר נעשה כמעט תמיד בשפה כתובה התואמת במהודק את השפה הדבורה, גם בשפות כמו גרמנית שווייצית, פרסית, טמילית וערבית שבהן כתיבה לא-אלקטרונית אינה נעשית בדרך כלל בשפה המדוברת.

להמחשת הנעשה בערבית הביא פרופ' מייחל דוגמאות ממחקרה של תלמידתו אימאן גרה, החוקרת את ההתפתחויות האחרונות בתקשורת באמצעות מחשב (Computerized Mediated Communication, CMC), במסרונים (SMS) ובצ'אטים, שבהם נעשה בדרך כלל שימוש בניבים של ערבית מדוברת. ערבים צעירים כותבים את הניבים הדבורים שלהם בשילוב של אותיות וסימנים מהאלפבית הלטיני, וערבים ישראלים משתמשים תכופות גם באלפבית העברי. לפונמות מסוימות לא נמצא ייצוג ישיר בסמלים לטיניים או עבריים, ולכן מתבצעות התאמות, ובהן שימוש בספרות ובסימנים דיאקריטיים. אפשר למצוא גם וריאציות אינדיווידואליות, בעיקר באופן ייצוגן של תנועות.

**ד. רב־שיח ודיון: המרחק הלשוני בהוראת הערבית כשפת אם**  
 מנחה: ד"ר אלינור סאיג־חדאד, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר־אילן  
 משתתפים: ד"ר מוחמד אמארה, מכללת בית ברל, פרופסור סלימאן ג'ובראן, אוניברסיטת  
 תל אביב, מר עבדאללה ח'טיב, משרד החינוך.

במרכז רב־שיח והדיון עמדה השאלה: מה ניתן ללמוד ולהסיק מתמונת המצב בעולם בעניין הקניית שפה תקנית והקניית קריאה בערבית, מדיניות לשונית בבתי הספר הערביים ומקומה של השפה המדוברת? ד"ר אמארה הדגיש את ההבדלים בין אנגלית אפרו־אמריקנית לערבית, והתמקד בשאלת המרחק האידאולוגי בין ערבית מדוברת לערבית קלסית. לטענתו ההבדל בין אנגלית אפרו־אמריקנית לאנגלית תקנית הוא בעיקרו פונקציונלי־חברתי, ואילו המרחק בין ערבית מדוברת לערבית קלסית אינו רק מרחק לשוני - כפי שנהוג לראותו במונחי הדיגלוסיה של פרנסוואן - אלא גם מרחק חברתי ואידאולוגי. לעומת מרחק לשוני, שהוא בר־גישור - שהרי אפשר ללמד את הילדים ערבית ספרותית - מרחק אידאולוגי מונע מלהכיר בלגיטימיות של הערבית המדוברת במערכת החינוך, אף על פי שבפועל היא מצויה בבית הספר. וכך, בעוד מערכת החינוך בארצות הברית מחפשת דרכים פדגוגיות לשימוש באנגלית אפרו־אמריקנית בבתי הספר כדי לקדם את האוריינות, הבניית שימוש שיטתי בחילוף קודים למשל, אין במערכת החינוך בישראל כל תהליך מובנה ללימוד השימוש בערבית מדוברת כאמצעי חינוכי.

המרחק או הפער בין השפה הדבורה לשפה הכתובה נתפס כאחיד לאורך כל השנים, עובדה המבטאת קיבעון בתפיסתו. מבחינה אידאולוגית הדבר מובן, שכן הערבית הקלסית היא שפת האל, שפת הדת, שפת הקוראן והאחדות הערבית - כך הסתכלו עליה הערבים מאות בשנים, וכך יוסיפו לעשות. ואולם המציאות שונה לחלוטין, כפי שמעיד המצב בתקשורת, ובייחוד בתחנות הטלוויזיה. לצד תחנות (אלג'זירה למשל) המשדרות בערבית סטנדרטית, יש מאות תחנות המשדרות בדיאלקטים המקומיים. כלומר: בשטח "למטה" מתרחשים דברים שונים מן המדיניות הלשונית הרשמית.

שתי אפשרויות קיצוניות - קבלת השפה המדוברת בכל מקום תוך כדי ארגונה במערכת חוקים מסודרת ויצירת שפות נבדלות זו מזו (פלורליזם לשוני), או השלטת הערבית התקנית בכוח בכל המקומות שבהם ערבית היא השפה הנהוגה (בדומה להשלטת הרוסית בכל המקומות שברית המועצות שלטה בהם) - הוצגו כלא מעשיות. במקומן הדגיש הדובר את הצורך בגישת הביניים: התחשבות במה שמתרחש ברחוב הערבי והכרה בהשפעה מלמטה למעלה. הדובר הביע את צערו על כך שדרך זו כמעט אינה קיימת בעולם הערבי בשל הקיבעון והאידאולוגיה הנוקשה. מבחינת הוראת השפה הערבית פירוש הדבר להתבונן בשפה המדוברת, ללמוד את הכללים והחוקיות שלה, לשאול ממנה רכיבים ולהבין את המשותף בינה ובין השפה הספרותית, כדי שאפשר יהיה לנצל לטובת השפה התקנית וכדי שהמעבר שאותו רוצים להשיג יהיה מוצלח יותר: ששפת הבית תישאר שפת הבית ושפת בית הספר תישאר שפת בית הספר.

פרופסור ג'ובראן תומך בהוראת השפה התקנית ומאמין כי היא תמשיך להתקיים במקביל לקיומם של גורמים לאומיים ודתיים. עם זאת הוא יוצא נגד הטענה שבין הערבית המדוברת לבין הערבית התקנית קיימת הפרדה מוחלטת. הלשון התקנית מוצגת כלשון הרשמית, הלשון הממלכתית, הלשון הקדושה, לשון הקוראן - הלשון שמן הראוי גם לדבר בה, ומולה ניצבת הלשון המדוברת, שנוטים להתייחס אליה כלשון נחותה. לדבריו, הלשון המדוברת היא לשון טבעית, לשון החיים, והניסיונות לדכאה לא רק שלא צלחו אלא להפך: החל במלחמת העולם השנייה, עם מתן עצמאות למדינות ערב, החלה קרנה לעלות. לצד מורים שמשתמשים בכיתה בלשון מדוברת, ולצד דוברים של הלשון התקנית שנזקקים ללשון המדוברת כדי להביע רגשות, נמצא עדויות לחדירתה לספרות ברמות שונות.

הסופר המצרי הנודע יוסף אידריס היה חלוץ בנושא. הוא כתב דיאלוגים במדוברת טהורה, ומבנים תחביריים ואוצר מילים של המדוברת "הסתננו" לקטעים רבים בפרוזה שלו. גם משוררים כללו ביצירתם לשון מדוברת, תחילה שיבצו בשירים רק מילים בודדות שהושמו במירכאות, כבמעין התנצלות על השימוש החרגי, אך כיום אפשר למצוא שירה אמנותית (לא עממית) משגשת בערבית מדוברת, בעיקר במצרים ובלבנון. התהליך נמשך ויש אפילו ניסיונות לכתוב גם רומנים שלמים במדוברת, ודווקא במדינה שמרנית כמו סעודיה.



התפתחות זו היא צעד מהפכני, והיא תוכל להמשיך ולהתקיים כל עוד לא יכירו במדוברת כמערכת עצמאית חשובה ולא ינסו לפשט את הלשון התקנית, את התחביר והמורפולוגיה שלה כאחד, כדי לקרבה ככל האפשר ללשון המדוברת - הלשון הטבעית. במילים אחרות, אם יימשך המצב הקיים, של התעלמות ממדוברת מחד גיסא, ו"הקפאת" התקנית מאידך גיסא, הדבר רק ירחיב עוד יותר את הפער בין שתי המערכות, והמדוברת תכבוש בהדרגה ובהתמדה את רוב מחוזותיה של הלשון התקנית.

מר עבדאללה ח'טיב, מנהל האגף לחינוך ערבי במשרד החינוך, דיבר על בעיות נוספות בהוראת השפה התקנית: הוראה פרונטלית ולמידת שינון המקשות על פיתוח החשיבה אצל תלמידים, פער בין המגזר היהודי למגזר הערבי, סביבה אוריינית דלה מאוד המקשה על רכישת השפה התקנית, מחסור בספרי לימוד הן בספריות הכיתתיות הן בספריות של בתי הספר, הכשרת מורים לקויה ומצבם הסוציו-אקונומי של ערביי ישראל כגורם ברכישת השפה.

הוא ציין כי במשרד החינוך מכירים ביתרונות השימוש בשפה העממית כמנוף לרכישת השפה התקנית וכי הדבר בא לביטוי בחיבור תכניות חדשות. לחיזוק דבריו הזכיר מחקר במצרים שמצא בלשונם של ילדים מגיל שנה עד גיל שש מאה אלף מילים המשותפות לשפה התקנית ולשפה המדוברת.

בהמשך דבריו הציג את המדיניות החדשה והברורה שגיבשו אנשי משרד החינוך ואנשי אקדמיה מהמגזר הערבי ומהמגזר היהודי שהתמחו בנושא של הוראת השפה הערבית, ופירט את עיקריה. ד"ר סאיג' חדאד העירה שאין להסתכל על השפה הדבורה והשפה התקנית כשתי ישויות נפרדות לחלוטין אלא כרצף, וכי יש לדבר עליהן במישורים הלשוניים השונים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון, ולהשוות ביניהן. ייתכן מצב שבו ילד יהיה בעל לקסיקון עשיר ופונולוגיה של שפה מדוברת או להפך.

נציגים מהמרכז לטכנולוגיה חינוכית דיווחו שהם הכינו קורפוס של מילים משותפות לערבית הדבורה ולערבית הכתובה, ועל סמך המילים האלה אף פיתחו משימות לגן. כן דווח על מחקר אורך על אוריינות בבית המשפחה הערבית.

פרופסור מייהיל מצא חיזוק לממצאיו בדברי פרופסור ושינגטון על השינוי המהותי החל בכיתה ג בשימוש במאפיינים של אנגלית אפרו-אמריקנית באנגלית תקנית, והציע לבחון את הנושא של כתיבה בערבית מדוברת בכיתות הנמוכות.

הועלתה הסוגיה של ההקשר החברתי של השפה הערבית במדינת ישראל והשפעתו גם על מעמד השפה בעיני האוכלוסייה הערבית.

## נספח ג - תקצירי מידע על חברי הוועדה המרצים ומשתתפי רב־השיח

### חברי הוועדה:

**עלית אולשטיין** היא פרופסור (אמריטוס) לחינוך לשוני בביה"ס לחינוך, ולשעבר ראש הקתדרה למחקר חינוכי ע"ש לואיס ואן-וולנס באוניברסיטה העברית בירושלים. תחומי מחקרה העיקריים הם רכישת שפה שנייה, דו-לשוניות, שחיקה לשונית והוראת הקריאה. בעלת תואר שלישי בבלשנות שימושית מאוניברסיטת קליפורניה, 1979. כיום מכהנת כיושבת ראש הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות.

**רות ברמן** היא פרופסור אמריטוס בחוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב, שבה היא מחזיקה בקתדרה "התפתחות הלשון לאורך החיים". תחומי מחקרה העיקריים הם מבנה העברית החדשה, רכישת העברית כשפת אם ורכישת שפה והתפתחות השיח במבט בין-לשוני. בעלת תואר שלישי בלשון עברית מהאוניברסיטה העברית, ירושלים, 1973. חברת הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות.

**שאל הוכשטיין** הוא פרופסור מן המניין במחלקה לנירוביולוגיה במכון למדעי החיים, ובמרכז הבין-תחומי לחישוביות עצבית באוניברסיטה העברית. תחום מחקרו העיקרי הוא מערכת הראייה ברמותיה השונות, מתהליך ההתמרה בקליטת האור בעין, דרך עיבוד המידע הראייתי בעין ובמוח, עד לבניית ייצוגים של העולם הנראה בהיררכיה של אזורי קליפת המוח, אחסון ייצוגים אלה בזיכרון ולמידה ורכישת מיומנויות תפיסתיות. בעל תואר שלישי בזואולוגיה מהאוניברסיטה העברית, 1973. חבר הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות.

**אלינור סאיג'־חדאד** היא מרצה בחוג לבלשנות, המחלקה לאנגלית באוניברסיטת בר-אילן. תחומי המחקר העיקריים שלה הם רכישת הקריאה - גורמים קוגניטיביים ובלשניים, פסיכו-בלשנות של הקריאה, דיגלוסיה, דו-לשוניות והערכת הקריאה. בעלת תואר שלישי בבלשנות יישומית מאוניברסיטת בר-אילן, 1999. חברת הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות.

**יוסף צלגוב** הוא נשיא המכללה האקדמית אחווה ופרופסור במחלקה למדעי ההתנהגות, אוניברסיטת בן גוריון בנגב. תחומי מחקריו העיקריים הם אוטומטיזציה של תהליכים פסיכולוגיים, רכישת מיומנויות קוגניטיביות ובפרט קריאה, קוגניציה מספרית, דו-לשוניות, תהליכי הכרה, מתודולוגיה וסטטיסטיקות של מחקר פסיכולוגי. בעל תואר שלישי בפסיכולוגיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1980. חבר הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות.

**תמי קציר** היא מרצה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. נמצאת בחופשה מחברותה בסגל ביה"ס לחינוך של אוניברסיטת הארזים. תחומי מחקרה העיקריים הם הבנת הנקרא, טיפול בליקויי קריאה וחקר ההטרונגויות בדיסקליה. בעלת תואר שלישי בהתפתחות הילד מאוניברסיטת טאפטס, בוסטון, 2002. חברת הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות.

**רוביק רוזנטל** לשונאי וסופר, עורך כתב העת "פנים" בהוצאת הסתדרות מורים ומכהן כמרפז הסדנאות לעיתונות בחוג לסוציולוגיה ומדעי המדינה באוניברסיטה הפתוחה. בעל הטור "הזירה הלשונית" בסופשבוע של "מעריב". עורך ספרים וכתבי עת. חבר הנהלת האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה. בין הספרים שכתב:



"מילון הסלנג המקיף" (כתר, 2005) ו"חדוות הלשון" (עם עובד, 2004). כיהן בעבר כעורך הדעות של "מעריב" ו"חדשות", חתן פרס סוקולוב לעיתונות לשנת תשס"ד. חבר הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות.

**רעות ימין**, מרכזת הוועדה.

## משתתפי יום העיון:

**מוחמד אמארה** הוא מרצה בכיר במחלקות למדעי המדינה ואנגלית באוניברסיטת בר-אילן ובמכללת בית ברל. תחומי התמחותו העיקריים הם חינוך לשוני, מדיניות לשונית, סוציולוגיית סטיקה, שפה ופוליטיקה, השע הערבי-יהודי בישראל וזהות קולקטיבית. בעל תואר שלישי בסוציולוגיית סטיקה, אוניברסיטת בר-אילן, 1991.

**סלימאן ג'וראן** הוא פרופסור במחלקה ללימודי הערבית והאסלאם באוניברסיטת תל-אביב. תחומי מחקריו העיקריים הם חקר הספרות המודרנית, שירה מודרנית, חידושי הערבית המודרנית, אוטוביוגרפיה, ספרות פלסטינית, בעיקר שירה, וספרות מהג'ר. בעל תואר שלישי בשפה וספרות ערבית מאוניברסיטת תל אביב, 1985.

**אימאן גרה** היא תלמידת מחקר בשפה וספרות אנגלית באוניברסיטת חיפה. במקצועה מורה לאנגלית כשפה זרה בבתי ספר תיכוניים ובמכללה הטכנולוגית אקדמית 'אלקאסמי' בבאקה אלג'רבייה. תחום מחקרה הוא Multi-scriptal and Multi-lingual Representation of Palestinian Arabic in Written Online Communication. בעלת תואר שני בשפה וספרות אנגלית מאוניברסיטת חיפה, 2007.

**ג'ולי ושינגטון** היא ראש החוג להפרעות בתקשורת באוניברסיטת ויסקונסין וחוקרת במרכז ויזמן באוניברסיטה זו. תחומי מחקרה העיקריים הם התפתחות שפה ואוריינות באוכלוסיות שונות. עבודתה מתמקדת בהבנת השימוש בדיאלקט התרבותי אצל ילדים אפרו-אמריקניים, בדגש על הערכת שפה, על לקות שפה ספציפית ועל הישגים לימודיים. בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת מישיגן, 1989.

**עבדאללה ח'טיב** מנהל האגף לחינוך ערבים במשרד החינוך. במסגרת תפקידו מטפל בכל הנושאים הקשורים למגזר הערבי ברמת המטה. בעבר היה חבר במועצה המייעצת לשר החינוך, יועץ לשר השיכון לענייני ערבים ומפקח כולל על-יסודי במחוז הצפון. מכהן כדירקטור במרכז יצחק רבין. בעל תואר שני בהוראת המדעים, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1991. בעל תעודת הוראה בביוגרפיה, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1990.

**ג'ון מייהיל** פרופסור חבר ומרצה בחוג לבלשנות, המחלקה לשפה וספרות אנגלית באוניברסיטת חיפה. תחומי מחקריו העיקריים הם סוציולוגיית סטיקה, שפה ולאומיות, סמנטיקה וניתוח השיח. בעל תואר שלישי בבלשנות, אוניברסיטת פנסילוניה, ארה"ב, 1984.

**ברנרד ספולסקי** פרופסור (אמריטוס) במחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן. תחומי מחקריו העיקריים הם מדיניות שפה, סוציולוגיית סטיקה, בלשנות חינוכית בדגש אוריינות ולמידת שפה זרה, בלשנות שימושית, שפה וזהות. בעל תואר שלישי בבלשנות, אוניברסיטת מונטריאול, 1966.