

נושא במוקד:

הוראת עברית בחוץ לארץ

הוראת עברית בארצות הברית: לקחים מתוכניות הוראת עברית בעברית בבתי ספר יהודיים יומיים

טלי ברקוביץ'

לבתי ספר המתמסרים להקפת הילדים בסביבה עברית בגיל מוקדם יש יתרון בכך שהם מלמדים את השפה במשך שנים רבות יותר, ומפתחים אצל תלמידיהם את היכולת לרכוש מיומנויות הנחוצות ללימוד מעמיק של המורשת היהודית. עם זאת, הדגש המושם בשני המוסדות שנחקרו כאן על חשיבות השימוש בשפת האם בשנות הלימוד הראשונות, עשוי לשמש כר נרחב לחשיבה כשבים לדון בשאלת איוש הצוות וגיבוש תוכנית הלימודים. מחקרים קודמים על רכישת לשון ולמידתה מצאו שנדרש מספר משמעותי של שנות חשיפה עד לתפקוד מלא בסביבה אקדמית. עקב הקושי שבמשימה שלוקחים על עצמם בתי הספר הנידונים כאן: לימוד שפה שנייה ובהמשך לימוד 'דיאלקט עתיק' של אותה שפה, ייתכן שיש צורך בהגדלת מספר השנים של לימוד שפת האם.

העברית והעם היהודי

לשונות נלמדות בדרכים שונות ורבות. בלימוד הלשונות נעשה שימוש במסגרות שונות, הכול על פי הרקע, זווית הראייה המיוחדת והסקרנות של הלומד. מבחינה זו, לימוד העברית אינו יוצא דופן אלא אולי רק מעט מורכב יותר. העברית קיימת זה אלפי שנים. במהלך שנים אלה היא השתנתה והתאימה את עצמה, במידה כזאת או אחרת, למציאויות התרבותיות ולצורכי המשתמשים בה. כיום מקובל ברמת הניתוח הבסיסית ביותר לחלק את העברית לרובד המקראי והחז"לי (ואפשר אולי גם להוסיף את לשון ימי הביניים) מחד גיסא ולעברית המודרנית, זו שהפכה ללשונה הלאומית של מדינת ישראל, מאידך גיסא. לשם פישוט הדברים, נסתפק בהנחה בדבר קיומן של שתי 'גרסאות' של העברית. לשתיהן מקום מרכזי בקשריו של היהודי אל תרבותו ומורשתו. בישראל העברית המודרנית, המבוססת על הלשון העתיקה, חיה ונושמת בכל ההיבטים של חיי היומיום. היא אופפת את האנשים בצאתם לפעילויות היומיום. הגרסה העתיקה של העברית בתור שכזאת חיה כמעט אך ורק בטקסטים, ולומדים אותה במידה זו או אחרת, צעירים ומבוגרים, מילדי בית ספר ועד לקשישים. מחוץ לישראל ניתן למצוא לעתים קרובות כאלו המתעניינים בלימוד שני

מילות מפתח: דו-לשוניות, עברית כשפה זרה/שנייה, עברית עתיקה ועברית חדשה, רכישת שפה אצל ילדים

טלי ברקוביץ' משלימה כתיבת עבודת דוקטורט בבית הספר על שם שטיינהרט לתרבות, חינוך והתפתחות האדם באוניברסיטת N.Y.U. נושא מחקרה: חוויית הלשון והכשירות בה בילדות מוקדמת: כיצד בתי הספר היהודיים היומיים מכינים את תלמידיהם בגיל הגן לכשירות בעברית? היא משמשת מרכזת לימודי העברית בגיל הגן בשיבת Manhattan Beach בברוקלין, ניו יורק.

רובדי הלשון הבסיסיים. אולם במקרים אלה עלינו להיות מודעים למורכבויות המיוחדות שבלימוד עברית בחברה הדוברת שפת רוב אחרת. השגת יכולת דיבור טובה בעברית המודרנית היא אתגר קשה, וגם השליטה בלשון הטקסטים העתיקים רצופה בקשיים משלה.

‘עברית בעברית’ והוראת העברית

המורכבות שבהוראת שתי צורות של לשון אחת במסגרת תרבות רוב הדוברת שפה אחרת היא שהביאה אותי למחקר המוצג במאמר זה. בארצות הברית ‘בתי ספר יומיים’^{*} רבים לוקחים על עצמם את המשימה להורות לתלמידים את שני רובדי היסוד של העברית, העתיק והמודרני, וזאת אף שרוב הילדים הלומדים במוסדות אלה אינם חשופים כלל לעברית מחוץ לכותלי בית הספר. זה שנים ארוכות ניצב בפני בתי הספר היהודיים האתגר לקבוע את דרך ההוראה הטובה ביותר שתעשה את תלמידיהם ללומדים יעילים ומוצלחים יותר של יהדות ושל התרבות היהודית. רבים השתמשו בלשון העברית, הן זו המודרנית המדוברת והן זו של הטקסטים העתיקים, כאחת הדרכים היעילות ביותר להשגת מטרה זו. עוד מימי הקמתם של ‘תלמודי התורה’ הראשונים בארצות הברית התקיימו ויכוחים על הדרכים שבהן יש ללמד את הילדים היהודיים ועל תוכני הלימוד. כמו כן בראשית המאה העשרים ניסה סמסון בנדרלי (Benderly) לחדש את תנועת החינוך היהודי בהצעה שבית הספר היהודי יהיה קודם כול מקום מהנה. על-פי קו המחשבה שלו, על בית ספר מסוג זה לכלול שיעורי ‘כיף’ כמו למשל שיעורי מוזיקה; כמו-כן הוא גרס שאף לבית ספר כזה לשעבד את כל זמנו הפנוי של התלמיד (Goren, 1970; Winter, 1966). רבים גילו אהדה לרעיון הזה; אולם האתגר של עמידה בהספק החומר שמכתיבה התוכנית המקובלת נותר משימה אדירה. לצורך לימוד הטקסטים הוא הציע את שיטת ‘עברית בעברית’, שעוצבה בדגם ‘השיטה הטבעית’ בהוראת שפה, שהייתה אז פופולרית באירופה ובמושבותיה. על פי גישה זו, לימודי השפה השנייה נוהלו אך ורק בשפת היעד. פיתוח השיטה מעבר להנחה ראשונית זו נמסר לשיקול דעתו של כל מורה.

העיקרון המנחה במקרה של העברית היה שחשיפה לכל צורה של השפה תאפשר נגישות רבה יותר לטקסטים הספרותיים, העתיקים או החדשים, ופחות זמן מבעבר הוקדש לתרגומם לשפת האם של התלמידים. על פי קו המחשבה הזה, הלימוד האינטנסיבי של העברית אמור, להלכה לפחות, לתת לתלמיד את היכולת להגיע להבנת טקסטים באותו היקף כמו בשיטות המסורתיות - אך בפחות זמן.

כיום, למעלה ממאה שנה לאחר שנוסתה לראשונה שיטת ‘עברית בעברית’ בחדרים המתוקנים ובחלק מ‘תלמודי התורה’ במזרח אירופה ובארצות הברית - המורכבות של יישום קוריקולום של עברית בעברית רק התעצמה. המכשולים על דרכה של שיטה זו קשורים בסוגיות שונות של תאוריה, מעשה והרכבת צוות מורים מתאים (Ovando, Combs and Collier, 2006; Ofek, 1996; Pesola and Curtain, 1994). ראוי שמנהלי בתי הספר ישאלו את עצמם: מהן הסיבות המניעות אותנו להאמין ביעילותה ובנחיצותה של שיטת עברית בעברית בארצות הברית? איך היא אמורה להתיישם בחדרי הכיתות? אילו מורים עלינו להשיג לתלמידינו כדי שתוכנית ברוח זו תצליח?

סוגיות מחקר ושיטה

כאשר כה הרבה מכשולים ניצבים בדרך, ותלונות רבות נשמעות מפי מבקרים שונים ב‘שדה’, ישנן רק מעט תוכניות של הוראת עברית לילדים ב‘בית הספר היומי’ הנחשבות מוצלחות. מתוך

^{*} כלומר מלאים, לא ‘בתי ספר של יום ראשון’.

מודעות למצב הזה, פתחתי במחקר המציב בבסיסו הסתכלות בכיתות בבתי ספר הנחשבים מצליחים. צפיתי בפעילויות הלימוד החל מגיל רך ועד לשנה שבה מתחילים ליישם את שיטת עברית בעברית, כולל שנה זו. נראה היה לי הגיוני שאם בית ספר ציפה מתלמידיו להיות מסוגלים ללמוד תכנים בלשון שנייה, על היסודות לכך להיות מונחים מראש. המטרה אמורה הייתה להיות, כך נראה, להביא את הילדים לרמת כשירות לשונית מסוימת בלשון היעד. עליהם לשלוט במידה מספקת בלשון היעד כדי להתחיל ללמוד בסביבה אמיתית של עברית בעברית, כלומר כזו שבה הם לומדים גרסה ישנה ושונה של השפה הזרה המודרנית שהם למדו עד עכשיו.

נקטתי במחקרי גישה איכותנית בלא להחזיק בתפיסות נתונות מראש לגבי השאלה במה ואיך הצליחו בתי הספר האלה. במסגרת זו ניהלתי ראיונות רבים עם מנהלים רבים וכן ערכתי תצפיות בכיתות, כדי לוודא שהתאוריה והמעשה באותו מוסד עצמו עולות בקנה אחד. מאחר שלקחתי על עצמי במחקרי מגבלות ומורכבויות מסוימות, היה עלי להחליט בנוגע לסוג בתי הספר שייכללו במחקרי. חשוב לציין שנכללו בו רק בתי ספר קו-אדוקציוניים (לימודים משותפים של בנים ובנות). המשייכים עצמם לאורתודוקסיה המודרנית. כך ניתן היה להגיע לעקביות בדגש שהושם במחקרי על לשון, ללא סוגיות מגדר המעיבות על החזון ועל הייעוד של בית הספר.

בעקבות שיחות עם אנשי מקצוע רבים בתחום החינוך העברי, החל מאגר המקומות האפשריים לצפייה ולבדיקה להצטמצם. בתי ספר רבים חשו עצמם בלתי מסוגלים להתחייב לתצפיות ולשאלות המתבקשות. רשות לכך העניקו לי שני בתי ספר במרחב המטרופוליטני של ניו יורק, שלכל אחד מהם לפחות שתי כיתות בכל מחזור. שני בתי הספר שייכו עצמם לאורתודוקסיה המודרנית בקשת הזיקות של הדתיות היהודית, והם נחשבים לקו-אדוקציוניים. מדובר ב'דורות' וב'רש"י'. הם קבעו את החומש כנושא הראשון שבלימודו ייעשה שימוש בכיתה בשיטת עברית בעברית, כלומר בכיתה א'. ב'דורות' יש שלוש כיתות מכינה וב'רש"י' ארבע כיתות מכינה לפני הכניסה לכיתה א'.

בעת שהמורים עבדו בדרך כלל עם הילדים בקבוצות קטנות, באופן פורמלי ובמהלך שיעורים לא-פורמליים, עשיתי תצפיות, שלוש פעמים לפחות בכל כיתה. ביצעתי ניתוח וקידוד הן של התצפיות והן של הראיונות. כפי שקורה לרוב במחקר איכותני, מסקנות עלו ככל שהלכו והתפתחו התצפיות והניתוח.

תוצאות המחקר

בתי הספר והכיתות

בית הספר דורות הוא מעט קיצוני יותר מרש"י מבחינה דתית. בבית הספר הזה יש כיתות נפרדות לבנים ולבנות החל מכיתה א', אך אותו מורה מלמד את הילדים והילדות. בית הספר רש"י הוא צעיר מעט יותר מדורות, ובכוונתו להפריד בין בנים לבנות החל מכיתה ה' או ו', מה שיבוא לכלל ביצוע בעוד כמה שנים. בכיתות המכינות (כיתות 'גן') הבנים והבנות מעורבים בשני בתי הספר. לשני בתי הספר יש מורשת ספרדית. לדורות ממשיכים להירשם תלמידים ממוצא ספרדי, והוא ממשיך ללמד בגישה המקובלת על אוכלוסייה זו. בית הספר רש"י, לעומת זאת, קשור באוכלוסייה שונה, ורוב תלמידיו הם אשכנזים או מרקע מעורב. בבית הספר הזה נלמדות כלל מסורות היהודים. כפי שהוזכר לעיל, רש"י מתחיל לקבל תלמידים החל מגיל שנתיים וחצי, ולתלמידים יש לאחר מכן שלוש כיתות גן בטרם יתחילו ללמוד בשיטת עברית בעברית. בדורות, לעומת זאת, מתחילים לקבל ילדים החל מגיל שלוש, ולתלמידים יש שתי כיתות גן נוספות בטרם יגיעו לכיתה א' שבה הלימודים הם בשיטת עברית בעברית.

שני המוסדות ששימשו נושא למחקרי הם בעלי מוטיבציה גבוהה ומסורים ביותר להוראת העברית. בלימודי מקצועות היהדות נעשה בשניהם שימוש בשיטת עברית בעברית, אך יש לעשות ביניהם הבחנה ברורה נוספת. שני בתי הספר מסווגים את עצמם כמי שמשתמשים בשיטת עברית בעברית למטרות שהן מעל ומעבר לתוכניות בסגנון מקובל של לימוד שפה. הם עושים זאת על ידי 'הטבלה' - שימוש יומיומי בשפת היעד בכיתה (immersion programs), החל מן הגיל הצעיר ביותר. שני בתי הספר מחשיבים ביותר את יצירתו של דובר עברית בכיתה; הילדים שומעים עברית כחלק מחיי היום יום בבית הספר; תפקיד מרכזי של המורים הוא לדבר עם הילדים אך ורק בעברית. עם זאת, יש כמה הבדלי יסוד באופן שבו שני בתי הספר מנוהלים. בשני בתי הספר, בכיתות הגן לבני השלוש מועסק מורה ראשי המדבר עם הילדים אנגלית, והוא אחראי באופן כללי ללימודים ולתכנון ה'שיעורים'. הסייעת שלו היא דוברת עברית; תכופות היא קוראת באוזני הילדים סיפורים, אך היא אינה אחראית לפיתוח הקוריקולרי כמו המורה הראשי. כל מה שהם עושים אמור לקבל את השלמתו בשיחה בעברית, בין בקבוצות קטנות, בישיבה על השטיח, או בסיוע לילדים בביצוע שגרת היומיום. בשלב שלאחר מכן הולכים דורות ורש"י בנתיבים שונים. ברש"י ממשיכים להשתמש באותה נוסחה לאורך כל שנות הגן (קדם בית-ספר): מורה דובר אנגלית עם עוזר דובר עברית הלוקח על עצמו יותר ויותר אחריות לתוכנית הלימודים ככל שהילדים מתבגרים. בדורות בחרו להפריד בין הקוריקולום העברי והאנגלי, והמורים לאנגלית ולעברית לבני הארבע והחמש פועלים בנפרד. הילדים מבליים חצי יום בלימוד עברית עם המורה לעברית והסייעות, ואת מחצית היום השנייה בלימוד אנגלית עם הסייעות דוברות האנגלית. בכיתה א' הכיתות בשני בתי הספר מנוהלות באופן דומה. יום הלימודים של הילדים מחולק לאנגלית ולעברית, עם מורים שונים לתוכנית העברית והאנגלית. בשני בתי הספר יש מורה נוסף, האחראי להוראת החומש. בשני בתי הספר מנסים לשמור על מסגרת של כיתות קטנות. במהלך שנות הגן ממדי הכיתות גדלים - וכך עד לכיתה א'. בכיתה א' לשני בתי הספר כיתות שבהן פחות מ-15 תלמידים בכל אחת. ברש"י יש שתי כיתות מעורבות, בניס ובנות, שלהן מורה אחת, המלמדת בבוקר כיתה אחת ואחר הצהריים את הכיתה השנייה. בית הספר דורות שמר על גודל כיתות של פחות מ-15 תלמידים, שלכל אחת מהן מורה וסייעת.

מנהלים, מורים ופילוסופיה חינוכית

אין ספק שלשני בתי הספר אמונה נחושה בהשפעות השימוש היומיומי בלשון הנלמדת (language immersion) על התלמידים. בראיונות שעשיתי, כל מורה ומנהל בנפרד אישר שהלשון העברית היא במקום הראשון בסדר העדיפויות של בית הספר. 'מעידה' מקרית לדיבור באנגלית ברגע בלתי הולם נחשבת אצל כולם ככישלון זמני של מורי העברית בביצוע משימתם. אלו האחראים לתוכנית הלימודים בעברית בכיתות הם ישראלים במקורם. התוכניות לילדים הגן הקטנים, לעומת זאת, מנוהלות על ידי אמריקאים בעלי דרגה אקדמית גבוהה בחינוך קדם-בית-ספרי והמבנים עברית היטב. המנהלת של בית הספר דורות נראית נינוחה יותר בשיחה בעברית מהמנהלת של רש"י. אף ששתיהן חשות שהן אינן יכולות להיות נוכחות תמיד בכיתות כדי לצפות במתרחש, המנהלת של רש"י ביקשה ממורי האנגלית בכיתות להיות 'עיניה ואוזניה בכיתה'. יש ציפייה שאם המורים ידברו יותר מדי אנגלית, עמיתיהם וכן המנחה שלהם יצביעו על כך ויסייעו להם לחזור למסלול הפעולה הנכון. עניין זה הוא מסובך יותר בדורות, מאחר שהכיתות שם מחולקות לחצי יום עברית וחצי יום אנגלית. המנהלת שם מאוכזבת לעתים קרובות יותר מן העוזרים שהיא מעסיקה ליצירת שטף דיבור בעברית, אך תכופות ניתן לשמוע אותה עצמה משוחחת עם התלמידים באנגלית.

המורים לעברית בשני בתי הספר הם בדרך כלל מישראל. דורות סוטה במקרים מסוימים מן המסלול הזה, שכן מוסקת שם מורה לכיתת הגן של בני החמש שהגיעה מצרפת, ובעברית שלה אין מבטא מודגש, וכן מורה לכיתה א' שהיא אמריקאית בבירור אך דוברת עברית במבטא ספרדי בולט. מבטא זה נראה הולם תרבותית לתלמידים בבית ספר זה, מאחר שהוא דומה לאופן שבו היהודים בקהילה זו מתפללים וקוראים בתורה.

המשימה לשמור על כך שהמורים ידברו עברית נותרה אתגר לא פשוט בכיתות לימוד רבות. ברור שככל שהמורה שוהה יותר בארצות הברית, כך הוא מועד ביתר קלות לדיבור באנגלית עם תלמידיו. כפי שאמר המורה לחומש ברש"י, 'זוהי שנתי השלישית [בארצות הברית], והאנגלית שלי משתפרת'. הבעייתיות הזאת מוצאת את אישורה בדברי המנהלים והמנהלים הראשיים, החשים שבעוד שיש יתרונות בהעסקת מורים הנשארים במוסד שנים אחדות, הרי ככל שהם שוהים יותר בארצות הברית כך יש להרבות ולהזכיר להם לדבר עברית עם התלמידים. בעיה מעין זו צצה בדורות. המורות בשתי כיתות הגן לבני הארבע שוהות בארצות הברית זה שנים רבות. האחת, לאה, שלימדה בבית הספר מאז ייסודו לפני עשור שנים, קשורה ביותר לחברה ישראלית. המורה האחרת, הילה, אף על פי שהיא נמצאת בארצות הברית פחות שנים, עשתה מאמצים להתמזג בחברה האמריקאית. עקב זאת, הילה מדברת אנגלית שוטפת יותר. בראיונות עם המורות האלה הסכימו שתיהן שהילה משתמשת יותר באנגלית בכיתות שלה. לאה מצדה הודתה בראיון איתה שאחרי חופשת קיץ אחת, שבה בילתה זמן רב בצפייה בטלוויזיה אמריקאית, היא הבחינה בתחילת שנת הלימודים שמנהל חטיבת הגן היה מודאג שמא הדבר יגביר במידה כזאת או אחרת את השימוש שלה באנגלית בכיתה.

היו אשר היו הדאגות, מצאתי ראיות לכך שבפועל הילה מדברת אנגלית בכיתה שלה יותר מלאה. החשש של המנהלים מפני התרת השימוש באנגלית בכיתות אינו חסר יסוד. הבעיה נחשפת, למשל, כאשר הילה משתמשת במילים שבשלב ההוא באותו שנה היו התלמידים אמורים כבר להיות מורגלים בשימוש בהן בעברית. כאשר היא לימדה את הילדים על חג פורים, הייתה הילה מעוניינת להכניס לאוצר המילים הפעיל של הילדים מילה חדשה.

הנה מתוך תצפית שלי:

הילה מכניסה את הילדים לאוצר המילים הקשור בפורים. היא משתמשת באביזרים כדי לעזור לילדים לראות את מה שהיא התייחסת אליו [תחילה] באנגלית. כאשר [הם] מגיעים לעניין המסכות, הילדים מסוגלים לספק את המילה האנגלית. הילה שואלת אותם אם הם יודעים את המילה ל-mask בעברית. כמה רגעים עוברים. היא הוגה את הצליל הפותח של המילה. אחרי זמן מה מישו מציע את המילה הנכונה. אחרי שהיא מאשרת את התרגום הילה מעוניינת שהילדים יחזרו על המילה ויוסיפו אותה לאוצר המילים שלהם. היא אומרת *say masecha* במקום 'תגידו'. מאוחר יותר שאלתי אותה על כך, והיא אמרה 'זה רק משהו שהתרגלתי לעשות ואולי לא שמתי לב' (הערת תצפית, 16.3.10)

ובכל זאת, בכל התצפיות בשיעורים שלה, כל אימת שהיא ביקשה מן הילדים לומד מילה בעברית, הבקשה נאמרה באנגלית.

מעניין לציין שבשתי הכיתות שבהן דורות בחר להעסיק לא ישראלים, דומה היה השימוש באנגלית פוחת. כפי שהעיר מתאם תוכנית הלימודים בעברית לגבי המורים בכיתה א': 'לעתים אני סומך על נְבִיקָה (המורה האמריקאית) יותר מאשר על אורה (המורה הישראלית)' כשמדובר בשמירה על העברית כלשון השיעור (ראיון ב-23.2.10). רבקה, שהיא גם המורה לאנגלית בכיתה א' שלה, מודעת כל הזמן לצורך לדבר בעברית. מכל מקום, היא העריכה את השימוש שלה באנגלית בכיתה

כעומד על 30-40%, בעוד המנחה שלה העריך אותו ב-5%. אורה גם סבורה שכאשר עולה על הפרק עניין של תוכן או צורך בהעמקה, לעומת המחויבות לעברית, יש צורך לבחור. כאשר התוכן הוא עניין בולט בשיעור, היא סבורה שבגיל שבו מדובר וברמת החשיפה הקודמת של התלמידים לשפה, ניתן להצדיק את פרופורציות השימוש שלה בשפות בכיתה: 60% עברית ו-40% אנגלית. על-פי תצפיותי, המנחה היה מוטרד מן השימוש הרב מאוד בדיבור באנגלית בכיתה. חשוב לציין שכל מורה לעברית ומנהל שדיברתי איתו חש שיש מקום לשימוש באנגלית בכיתה העברית. כך, למשל, כאשר מדובר בענייני משמעת או בטיחות. הכול הסכימו שהילדים מבינים את שפת הכיתה וההוראות טוב מספיק כדי לתפקד כמעט אך ורק בעברית. ובכל זאת, בתוך קבוצה גדולה, קבוצה קטנה או אפילו במעבר מפעולה לפעולה, כאשר עלו ענייני משמעת, המורים הודו בצורך לעבור לאנגלית, ועשו זאת באופן אוטומטי:

אלן קוראת היום בפני הילדים את הגרסה העברית של 'חתול תעלול'... היא הכינה כמה חפצים כדי להדגים מילים שהניחה שאינן מוכרות לילדים. הילדים עסוקים בקריאת הספר, מרימים את ידיהם ועונים באנגלית לשאלותיה הנאמרות בעברית. הם מציעים מידע משלים משלהם, ובכלל זה מספרים שראו את הסרט... רפי מתבקש בעברית לשמור על שקט ולשבת כראוי. הוא מגיב על כך, ונראה שהבין את הבקשה... בפעם השלישית [שהוא מפריע], על אלן להפסיק את הקריאה ולפנות אליו כדי לומר לו באנגלית: 'אם אצטרך להגיד לך שוב, אני אוריד לך חמש דקות מזמן פעילויות הבחירה שלך'. (תצפית מ-7.1.10)

תוכנית לימודים

רבים בעולם ההוראה לילדי הגן יש נטייה להתרחק מתוכנית לימודים מובנית מכל סוג. מורים לגילאים אלה מעדיפים ליצור את שיעוריהם ולנסות למצוא בכוחות עצמם את החומרים המתאימים שסייעו במימוש מטרת ההוראה שלהם. מגמה זו ניכרת הן בדורות והן ברש"י. על אף ששני בתי הספר האלה מיישמים בכיתה ב' את תוכנית הלימודים **חברים בעברית**, שניהם אינם משתמשים בקודמו - **ניצנים**. **ניצנים** מיועד לשימוש לילדים הנחשפים לראשונה לעברית בגיל 5. אף על פי שלא זה המצב בשני בתי הספר (הילדים מתחילים את לימודיהם שם בגיל צעיר יותר), ניתן היה להשתמש בתוכנית זו לפחות בשלב גן החובה. כאשר שאלתי את המנהלים של חטיבת הגן בשני בתי הספר על היעדר תוכנית לימודים בעברית, שניהם סברו שתוכנית לימודים קונקרטיית הייתה בלתי הולמת לצורכי המוסד שלהם. אפילו המורים לאנגלית מלמדים ללא תוכנית לימודים. ללא ספק ישנם בבתי הספר, ושאונו עוסקים בהם כאן, עקרונות מנחים בתחום הפדגוגי והנחיות לגבי החומר שיש לעבור עליו, כגון הדיבור בעברית, עבודה בקבוצות קטנות, עיסוק בחגים היהודיים ובפרשת השבוע. ההנחה היא שאצל המורים ישנה יצירתיות רבה, ואף שתוכניות הלימודים הן משאב חשוב, הן אינן אמורות לכבול את יכולותיהם האישיות. ההנחה היא שעדיף שהמורים יעבדו יחד כדי ליצור אוצר מילים והתנסויות לימוד בשתי השפות, ככל שהם מתייחסים לנושא הראוי להוראה לדעת המורים או, אם לנקוט גישה קונסטרוקטיוויסטית יותר, ככל שהם מתבקשים מן ההתעניינות של התלמידים בכיתה.

מרגע שהתלמידים מגיעים לכיתה א', נעשה ברור למנהלים שהמורים והתלמידים זקוקים לחומרים שניתן לעבוד איתם ועל בסיסם. בשני בתי הספר תוכנית הלימודים שנעשה בה שימוש להוראת עברית בכיתה א' הייתה **טל עם**. בכיתה ב' בתי הספר עברו מתוכנית הלשון של **טל עם לחברים בעברית**, שהם סבורים היו שהיא מתאימה יותר ליכולות של תלמידיהם ולמטרות החינוך של המוסדות. ללא קשר ליכולות הקריאה שלהם, התלמידים השתמשו באותן חוברות עבודה וחומרי קריאה בכיתה א' בשני בתי הספר. המורים בדורות נטו פחות מהמורים ברש"י להיות תלויים

פחות בחומר קוריקולרי. הן המורים לעברית ולאנגלית והן מורי החומש ברש"י נהגו בתחילת השיעור לבקש מן הילדים להוציא את חוברות העבודה המתאימות של **טל עם**. גם בדורות היה שימוש בחוברות העבודה של **טל עם**, אך לילדים ניתנו מחברות שבהן הם יכלו לכתוב בעצמם. בין שני בתי הספר יש כמה הבדלים בולטים, במיוחד במרכיבי התוכנית של שלב הגן. הבדלים אלה קשורים בעיקר בציפיות לגבי אופי ההישגים של התלמידים ברמות השונות. בהשוואה לרש"י, לדורות יש, כך נראה, תוכנית אוריינות אינטנסיבית יותר בשנות הלימודים הראשונות (כלומר, בשלב הגן). הילדים בני הארבע בדורות לומדים לזהות את כל אותיות האלף-בית. כשהם מגיעים לאמצע השנה בגן חובה, מצפים מהם להיות מסוגלים לאיית באופן יוצרני (inventive spelling) בשתי השפות. בשלב זה הם עוברים על כל האותיות שנלמדו קודם לכן, ומצפים מהם לבצע פעילויות כתיבה דומות בשתי השפות. כאשר הם יוצרים את מגילות פורים או את הגדות פסח שלהם, שבהן הם חוזרים ומספרים את מה שהם זוכרים מלימודם, הם מתבקשים על ידי המורה לעברית לעשות זאת בעברית. כאשר הם מגיעים לכיתה א', הם לומדים לראשונה את שמות התנועות (כלומר, את הניקוד), ומתחילת השנה הם מתחילים לצרף את התנועות לאותיות. מנהל חטיבת הגן ברש"י סבור, לעומת זאת, שקשה מדי לילדים בגיל צעיר כל כך לבצע משימות תובעניות שכאלה בשתי השפות. 'אולי הרקע שלי, של התמחות בספרות, גורם לי לחשוב כך' (ראיון ב-15.1.10). מורה שלימדה את שכבת בני הארבע הזכירה דווקא בראיון איתה שהיא התרשמה ביותר מהישגי התלמידים במיומנויות הכתיבה. הם מסוגלים בגיל הזה להעתיק מילים בעברית ולרוב עומדים נכון על כיוון כתיבת האותיות. לשם השוואה, בדורות מביאים את הילדים להיות מסוגלים לכתוב את שמם בעברית, ודומה שיכולות הכתיבה כאן מקבילות להישגים שאליהם מגיעים בגיל זה בכיתת האנגלית. בשנת גן החובה הילדים ברש"י חוזרים על תוכן המגילה וההגדה - באנגלית. האלף-בית העברי נלמד, אך לא מתוך אותן כוונות שבהן נלמד האלף-בית האנגלי. בכל פעולות הכתיבה שהייתי עדה להן, התלמידים השתמשו באותיות אנגליות. בדורות הכתיבה בעברית הייתה פעילות יומיומית לא-פורמלית. ההבדלים בין שני בתי הספר ביכולות הקריאה של התלמידים ניכרים גם בתוכניות המיוחדות של שני המוסדות. הילדים בדורות מקבלים את החומש לידיהם בכיתה א', ואילו ברש"י הילדים מקבלים סידור תפילה בכיתה א' ואת החומש רק בכיתה ב'.

על אף המאמץ הרב שהושקע בהקניית היבטי הקריאה והכתיבה של תוכנית הלימודים, רכזי העברית וכן המורים היו מתוסכלים לעתים קרובות מרמת הקריאה והדיבור בעברית של התלמידים בתחילת שנת הלימודים. רבים עמדו על כך שרמה מתסכלת זו נעוצה בחלקה בעבודה שהילדים היו מחוץ לבית הספר במשך חודשים במהלך הקיץ ולא היו חשופים ללשון או לא אולצו להשתמש בה. לאחת המורות ברש"י הייתה ההזדמנות ללמד בכיתות ברמות שונות. לדעתה, ככל שהילדים בוגרים יותר, כך הם מהירים יותר ללמוד מחדש את המיומנויות שאולי נשכחו מהם. לילדים אלה, שלמדו בבית הספר כבר כמה שנים, נדרשים רק חודשים אחדים כדי להגיע לרמה שמצפים לה המורים.

המורים בדורות סבורים שהם יכולים לצפות מראש את הרמה שאליה יוכלו להגיע הילדים כקבוצה, תוך שהם לוקחים בחשבון הבדלים התפתחותיים אינדיווידואליים. עם זאת, רכז תוכנית הלימודים בעברית בדורות אמר שמסיבות רבות, בכיתה א' למורים יש תחושה שהם מתחילים כמעט מן הראשית.

... כמוכן בכיתה א' המורה ניגש ללמד במובן מסוים כאילו התלמידים אינם יודעים דבר ... והוא מציג את אוצר המילים כאילו היה חדש, וזאת משני טעמים: א. אולי הם לא קלטו אותו קודם לכן, בשל חוסר בשלות [או חוסר הכנה מספקת?]; ב. אנחנו קולטים גם ילדים שמגיעים לכיתה א' מבתי ספר אחרים. [ילדים אלה] לא היו כאן בשלב הלימודים של הגן, ובשבלם צריך באמת להתחיל מאפס'. (9.12.09)

דין

מטרת מחקר זה הייתה להבין את טיבן של כמה מן הפרקטיקות המוצלחות יחסית המביאות ילדים להתקדם היטב בתוכנית עברית בעברית ולהגדיל את רהיטותם בלשון העברית, וכן לעמוד על כמה מן הסיבוכים שעלולים להיות כרוכים בתוכנית לימודים אינטנסיביות כזאת. אף כי לא נעשתה במחקר הערכה פורמלית של תלמידי בתי הספר שנחקרו בו, ברור שהתלמידים מבינים את מורי העברית שלהם ומגיבים לדרישותיהם. ההבנה מושגת ביתר קלות מאשר ההבעה בלשון. בכיתות הצעירות יותר, המתחילות בגיל ארבע, הילדים היו מסוגלים לבקש בעברית דברים הכרוכים בפעילויות יומיומיות כמו קבלת מים לשתיה. בדורות, בכל רמת גיל מציבים מטרת הבעה ספציפיות, ובכיתה א' התלמידים בבית ספר זה מסוגלים להגיב במשפטים פשוטים בזמן הווה. אחת המורות שמלמדת את הילדים בני הארבע ברש"י דיברה על חזרה שלה על בקשות הילדים בעברית, אם כי לא בהכרח תוך דרישה מהם עצמם לחזור אחריה. בראיון עם מורה של ילדים בשכבת גיל חמש ברש"י היא הזכירה שבשיחה האחרונה שהייתה לה עם מנהלת חטיבת הגן, עלה הצורך לעבור בנקודה זו לשלב של יצירת לשון הבעה עברית לילדים. השיעור הבא שלה אכן שיקף את השיחה הזאת, שכן היא עירבה את הילדים בפעילות שדרשה שימוש ביחידות משפט פשוטות בנות מילה אחת לפחות.

לקהילה היהודית במרחב המטרופוליטני של ניו יורק יש הרבה בתי ספר המתארים את עצמם באמצעות נוסחת-הכנף עברית בעברית. אולם מה שאנו מוצאים לעתים קרובות במוסדות החינוך האלה הוא שהמורים נוטים תכופות 'למעוד' בדיבורם אל האנגלית. סוגיה שחזרה ועלתה בראיונות שעשיתי היא הצורך של המורים לאזן בין לימוד לשון לבין הקניית תוכן. אחת ממטרות המחקר המוצג כאן הייתה לבדוק אם מורים שעובדים במסגרת תוכניות של עברית בעברית הנחשבות מצליחות חשים תכופות קרועים לגבי אותה בעיה. התשובה על כך הייתה חיובית באופן עקבי. במאמץ לצמצם את הדילמה של תוכן לעומת לשון, המורים לאנגלית ולעברית תיאמו ביניהם את השיעורים כך שהילדים ייחשפו לראשונה לתוכן הנלמד באנגלית, שפת האם שלהם, ולאחר מכן המורה לעברית יחזור על אותו מידע תוך שילוב אוצר המילים המתאים. אפילו כאשר היה מדובר בנושאים יהודיים כמו החגים ופרשת השבוע, המורים לאנגלית היו אחראים לחלק גדול מתוכנית הלימודים. ברש"י היה ברור איך השניים עובדים זה מול זה. אפילו ברמת הפעוטים יכולתי לראות איך המורה לעברית חזר על מה שהוצג בשיעור האנגלית, ובעיקרו של דבר רק עמד באופן פשוט על מידת הבנתם של הילדים את מה שהוא מסר להם בעברית.

המורה לעברית חוזרת על מה שהמורה לאנגלית לימדה ביום הקודם, זאת הפעם תוך הכנסה לשימוש של המילים בעברית. בובת פרעה נעוצה על מקל של שלגון הייתה נקודת המוקד של השיעור. המורה לאנגלית מסרה לה את הבובה על מקל לאחר שהשתמשה בה יום קודם. המורה לעברית שואלת את כולם מיהי הדמות הזאת וחוזרת על האמירה שפרעה לא היה טוב ועשה שכל היהודים יעבדו קשה. בנקודה זו התלמידים היו אמורים ללכת לרחוץ את ידיהם לפני הארוחה הקלה. לפני ששחררה אותם, היא שאלה כל אחד מהם לחוד בעברית 'מי זה?' בליווי שאלות [המצריכות] 'כן' ו'לא' על אישיותו של פרעה: 'האם הוא היה איש טוב? האם הוא התנהג יפה אל היהודים?' לכמה ילדים הוצע להשמיע את דעתם שלהם, במקום לענות על שאלות המורה, אך תמיד תוך התייחסות לנושא. היה ילד אחד שבלבל בין פרעה להמן, והמורה הזכירה לו שפורים כבר חלף עבר, ויודאה שהילדים יודעים שפרעה הוא 'האיש הרע' של חג הפסח. (9.3.10)

בדורות היה קשה יותר להשיג סוג כזה של תשובות, מאחר שהמורים לא היו יחד בחדר הכיתה לעתים מזומנות. העוזרים היו משתמשים באנגלית בזמן שהיה אמור להיות מוקדש לעברית, מה שביסס את לימוד התוכן אך לעתים פגע ביעילות של לימוד הלשון. יותר מאשר מורה אחד היה מעוניין להתעמק בצד התוכני, אך בכיתות הילדים הרכים יותר צמצם במודע את העיסוק בתוכן לטובת הלשון. ברמה של כיתה א' המורים ציינו שהם לעתים מתלבטים בדילמה הזאת של תוכן מול לשון, הם היו סבורים שבגיל זה עדיף 'למעוד' לאנגלית מאשר לרדד את העיסוק בתוכן. ובכל זאת, אף שהיו זמנים שבהם המורים של התלמידים הבוגרים יותר השתמשו אכן באנגלית, הרי שתכופות הם השתמשו בה תחילה ואז חזרו על התוכן בעברית תוך שהם מכניסים את התלמידים לאוצר המילים המיוחד ומשתמשים בגרסה העברית בשאר השיעור. אורה מסבירה:

העניין הזה היה ברור כשהגעתי לדורות. אמרתי שכאשר מדובר בהעמקה בתוכן, על המורה לבחור בדרך זו או אחרת. כל המחקר בתחום מראה שכאשר אתה מלמד לשון שנייה, עליך לחלק את כמות הזמן בין הלשון הראשונה ללשון השנייה. ברמה זו אני מנסה לחלק בפרופורציה של 60/40. (ראיון ב-15.3.10)

סקירת הספרות בנושא שעשה קמינס (Cummins, 1991) בוחנת את מספר שנות הלימוד של שפה זרה או שנייה הנחוצות להתחלת השליטה בידע תוכן. התוצאות המדווחות אצלו הן שיש צורך בארבע שנות חשיפה ולעתים אפילו בתשע. אחרים עומדים על כך שלימוד שפת האם (L1) עשוי לארוך שנים עשרה שנה עד להגעה לשליטה. מסקנה זו מעלה את השאלה לגבי משך הזמן המתאים להוראת שפה שנייה (L2) כאשר השפה הראשונה עדיין אינה מבוססת (Collier, 1989). כל המחקרים האלה מצביעים על כך שדרוש זמן להוראת שפה שנייה, תוך פיתוח עקבי בד-בבד של שפת האם. אם מציגים תוכן בשפה זרה, ללא תמיכה מתאימה בשפת האם, אנו עלולים אכן לפגוע ברמת החינוך.

בתי ספר רבים המנוהלים בשיטת עברית בעברית אולי אינם מודעים לחשיבותה של שפת האם כאשר הילד לומד הן עברית והן את תוכן המקצועות. הציפיות מצד ההורים והמנהלים עשויות להיות לא מציאותיות, אם לא יונח היסוד המתאים בלימוד. עם זאת מורים המתמודדים עם דילמה זו עשויים ליפול בקלות במלכודת השימוש במעט אנגלית, תוך שהם מוצאים עצמם עם הזמן מרחיבים את השימוש באנגלית במקום להפחיתו, מאחר שזהו אמצעי נוח יותר להשגת ידע התוכן.

סיכום

כדי שבתי ספר יוכלו ללמד את הילדים עברית ביעילות, יש צורך בהתמסרות מצד הצוות וההנהלה להוראת השפה השנייה. הציפיות המועברות למורים בשני בתי הספר שנחקרו כאן מבהירות למורים מה נדרש מהם לעשות, וכן מביטחות להם את התמיכה שהם זקוקים לה בהתמודדות עם הקשיים. כאשר הם מועדים אל האנגלית, המורים עצמם רואים בכך 'פריצה בשיטה', והם נשארים חדורי מוטיבציה ומסורים לקיום השיעורים בעברית.

הדגש המושם בשני המוסדות על חשיבות השימוש בשפת האם בשנות הלימוד הראשונות עשוי לשמש כר נרחב לחשיבה כשבים לדון בשאלת איש הצוות וגיבוש תוכנית הלימודים. מחקרים קודמים על למידת/רכישת לשון מצאו שנדרש מספר משמעותי של שנות חשיפה עד שניתן לצפות מלומדי השפה לתפקד באופן מלא באופן יחסי לפוטנציאל האינטלקטואלי שלהם. בסביבה אקדמית, רוב הממצאים של מחקרים אלה מתייחסים לאלו הבאים במגע עם הלשון [גם] מחוץ לחדר הכיתה, כגון מהגרים. הוראת שפה שנייה, בהקשר של שפת רוב אחרת, עשויה להתרחש

עקב מגוון סיבות לשוניות, קוגניטיוניות ותרבותיות. על רקע הקושי שבמשימה שלוקחים על עצמם בתי הספר שבהם אנו עוסקים כאן: לימוד שפה שנייה, ובהמשך לימוד דיאלקט עתיק של אותה שפה - עשויה לעלות שאלת מספר השנים של תמיכה בשפה השנייה של התלמידים, וייתכן שהמסקנה תהיה צורך בהגדלת מספר השנים של לימוד התכנים בשפת האם ואוצר המילים בשפה השנייה. לימוד בעיותיהם של אותם לומדים ושיחות עם מוריהם בשנים מאוחרות יותר עשויים לגבש תובנות באשר לאופי ההמשך של התמיכה בתלמידים ברכישת שפת האם.

להרבה מורים, הנשכרים להוראה במסגרות חינוך שבהן נלמדת עברית בעברית, נמסר רק כלל אחד להתנהגות בכיתותיהם, והוא שעליהם להקפיד על דיבור בעברית בלבד. ובכל זאת, מפי מנהלים, מורים, הורים ומלומדים נרשם שהשנים הארוכות שבהן שהו הילדים במסגרות של 'עברית בעברית' הניבו לעתים קרובות תוצאות מאוכזבות (Mark, 1999; Chanes, 2007; Ben Rephael, 2007). מתברר שאת הקריאה 'למשקר את השימוש באנגלית' יש לבחון ביתר זהירות. הגדרה מחודשת של גישת עברית בעברית לאור המחקר העכשווי ברכישת שפה ובהתפתחות קוגניטיונית תהיה בעלת חשיבות מכרעת להמשך הצלחתם של בתי הספר היהודיים היומיים ולהגברת הצלחה זו.

לבתי ספר, המתמסרים להקפת הילדים בסביבה עברית מגיל מוקדם ככל האפשר, יש יתרון בכך שהם מלמדים את השפה במשך שנים רבות יותר ומפתחים אצל תלמידיהם את היכולת לרכוש ביתר קלות ומהירות את המיומנויות האקדמיות הנחוצות ללימוד מעמיק של המורשת התרבותית היהודית. לא ערכתי תצפיות וראיונות עם מורים המלמדים בכיתות גבוהות יותר, אך המנהלים היו בטוחים ואף גאים באופן שבו התלמידים ממשיכים בפיתוח יכולותיהם בעברית. במאמץ להעניק לכל ילד את תשומת הלב המתאימה, בחרו בתי הספר לקיים כיתות קטנות. חלק מהפילוסופיה החינוכית שלהם הוא שהם חשים שיש להם מנדאט ליצור תוכנית דו לשונית תובענית לילדים שהוריהם שואפים לכך בשבילם.

יצוין שבית הספר רש"י ידוע כמקבל לשורותיו תלמידיו רבים בעלי קשיי למידה, שהוריהם מעוניינים להכניסם אליו בשל ממדי הכיתות הקטנים והיחס המספרי מורה-תלמיד. עם זאת, על אף ההקלות שהתלמידים האלה מקבלים במקצועות השונים, הם מבינים וכמו כן מדברים וכותבים עברית ברמה שווה לחבריהם לכיתה.

מקורות

בן רפאל, אליעזר (2007). זהות ולשון בתפוצות חוצות לאומים: אופקים חדשים לשפה העברית, בתוך נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, הוצאת מאגנס.

Chanes, J. (2007). Who Killed Hebrew? *The Jewish Week*, Aug. 2007.

Collier, V. P. (1989). How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *TESOL Quarterly* 23 (3): 509-531.

Curtain, H & Pesola, CA (1994). *Languages and Children Making the Match: Foreign Language Instruction for an Early Start Grades K8*. White Plains, NY: Longman.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first and secondlanguage proficiency in bilingual children, in E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge University Press: New York.

Goren, A. (1970). *New York Jews and the Quest for Community: The Kehilla Experiment 1908-1922*. New York: Columbia University Press.

Mark, J. (1999). In the Schools: Why Yoni Can't Read – Or Daven; A Day School Parent Challenges basic Theories. *The Jewish Week*, Nov. 5, 1999, 212 (24): 14.

Ofek, A. (1996). The Making of a Hebrew Teacher: Preparing Hebrew Language Teachers for Jewish Day Schools. *Journal of Jewish Education*. 62(3): 212-8.

Ovando, C. J., Combs, M. C. and Collier, V. P. (2006) *Bilingual and ESL Classrooms*. Boston, MA: McGraw Hill

Winter, N. H. (1966) *Jewish Education in a Pluralist Society: Samson Benderly and Jewish Education in the United States*. New York University Press: New York