



אוניברסיטת תל אביב
جامعة تل أبيب
TEL AVIV UNIVERSITY

בית הספר לחינוך על-שם חיים וגיואן קונסטנטינר
كلية التربية على اسم حاييم وجوان كونستانتينر
THE JAIME AND JOAN CONSTANTINER SCHOOL OF EDUCATION



מדיניות חינוך רב לשונית חדשנית לישראל
سياسة تربوية جديدة متعددة اللغات لإسرائيل
New Multilingual Education Policy for Israel

דו"ח מסכם סופי

מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל

פרופ' אילנה שוהמי וד"ר מיכל טננבאום

וצוות המחקר

מוגש ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך

במסגרת פרוייקט המחקר: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל

פברואר, 2018



צוות המחקר (על-פי סדר הכותבים בדו"ח)

אילנה שוהמי

פרופסור אילנה שוהמי מלמדת, חוקרת וכותבת על מגוון נושאים הקשורים למדיניות לשונית בתוכנית לחינוך רב-לשוני בבית הספר לחינוך, באוניברסיטת תל-אביב. התמחותה ומחקריה הנוכחיים מתמקדים ברב-לשוניות, הגירה ורכישת שפות, מבחני שפה, שפה במרחב (נוף לשוני), וזכויות לשוניות. פרופ' שוהמי, בשיתוף עם פרופ' ספולסקי, הגו וכתבו את המדיניות הלשונית החינוכית הראשונה לישראל ב-1996.

מיכל טננבאום

ד"ר מיכל טננבאום, ראש התכנית לחינוך רב-לשוני בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב. תחומי המחקר וההוראה שלה עוסקים בדפוסים לשוניים של קבוצות מיעוט, היבטים רגשיים של הגירה ושימור שפות, יחסים בין קבוצות, ונקודות ממשק בין שפות ואמנויות.

אמיר מיכלוביץ'

בוגר תואר שני בתכנית לחינוך רב-לשוני באוניברסיטת תל-אביב, תעודת הוראה באנגלית ממכללת לוינסקי לחינוך, ותואר ראשון בקולנוע וטלוויזיה מאוניברסיטת תל-אביב. עבודת התזה שלו עוסקת בשימוש במבנה הלשוני של המטאפורה ככלי יעיל להוראת חשיבה ביקורתית על פרסומות. מנהל את פרויקט המחקר מדיניות חינוך רב-לשונית חדשנית לישראל. תחומי העניין שלו הם רב-אוריינות, רב-לשוניות, שיח כיתתי, נוף לשוני והיבטים של למידה במדיה חברתית.

דניאל הנסן

דניאל הנסן סיים את לימודי התואר השני בחינוך רב-לשוני באוניברסיטת תל-אביב. את התואר הראשון הוא קיבל בבלשנות מאוניברסיטת בריגהם יונג. תחומי העניין שלו הם רכישת שפה ראשונה ושנייה, בלשנות קוגניטיבית, ורב-לשוניות. הוא עובד בתור מורה לעברית באולפן ועוזר מחקר בפרוייקט על התפתחות שפה ראשונה. הוא כתב את התזה על רכישת האוגד "היה" בקרב ילדים דוברי עברית.

אורלי חיים

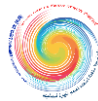
ד"ר אורלי חיים עוסקת בהכשרת מורים ופרחי הוראה בתחום הוראת אנגלית כשפה זרה. היא עובדת כמרצה וכמדריכה פדגוגית במסלול לאנגלית במכללה האקדמית בית ברל ובבית-ספר לחינוך ביחידה להכשרה להוראה שבאוניברסיטת תל-אביב. היא הייתה ראש המסלול לאנגלית במכללה האקדמית בית-ברל בשמונה שנים האחרונות. תחומי ההתמחות העיקריים שלה הינם: שפה והגירה, מתודולוגיה של הוראת השפה האנגלית, רכישת שפה, דו/רב-לשוניות, חינוך לשוני וחשיבת מורים.

הילארי אביגדורי

הילארי אביגדורי עוסקת בחקר והוראת שפות. היא מרצה לאנגלית אקדמית במכללת אחוה ובמכללת אורט להנדסה. בתחום ההוראה, היא מתמחה בהוראת אנגלית כשפה שנייה לבעלי לקויות למידה. בנוסף, כיום עובדת כעוזרת הוראה ועוזרת מחקר בתוכנית לחינוך רב-לשוני באוניברסיטת תל-אביב.

מרינה ניז'ניק

ד"ר מרינה ניז'ניק ילידת מוסקבה, עלתה לישראל בעליית שנות ה-90, השלימה את הדוקטורט שלה באקדמיה לחינוך במוסקבה. ביצעה את הפוסט דוקטורט שלה באוניברסיטת בר אילן – "קליטה לשונית ותרבותית בקרב מתבגרי ברית המועצות לשעבר בישראל", בהדרכתו של פרופ' ספולסקי. כיום מלמדת רוסית בבית"ס לשפות וספרות רוסית של המאה ה-19 והמאה ה-20 באוניברסיטת תל-אביב. פיתחה



קורס חלוצי – "רוסית כשפת מורשת", כתבה ספרי לימוד לילדים ובני נוער למשפחות דוברות רוסית, ומשתתפת במספר פרויקטים, בין השאר פרויקט העוסק בקליטת העולים מבריה"מ לישראל.

אורנה פוגל

בעלת תואר שני עם תזה בחינוך רב-לשוני מאוניברסיטת תל-אביב (2017), תואר M.Ed בחינוך לשוני בחברה רב תרבותית ממכללת לוינסקי (2015), תואר ראשון באומנות ממכללת אמונה (2013), בעלת תעודת הוראה ממכללת לוינסקי (1986). 27 שנות נסיון כמורה לאנגלית כולל הוראה במכללות.

דפנה יצחקי

ד"ר דפנה יצחקי היא בלשנית חברתית, חברת סגל במכללת סמינר הקיבוצים במחלקה להכשרת מורים לאנגלית ועמיתת הוראה בתכנית לחינוך רב-לשוני בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב. מחקריה עוסקים בתכנון לשוני בדגש על תכנון במערכת החינוך ובהיבטים סוציו-לשוניים של תלמידים מקבוצות מיעוט לשוניות.

גל קרמרסקי

בוגרת תואר ראשון בלימודי האסלאם והמזרח התיכון ומדע המדינה מהאוניברסיטה העברית בירושלים. סטודנטית לתואר שני בינלאומי בלימודי פיתוח קהילות, ('גלוקלי'), גם הוא מהאוניברסיטה העברית בירושלים, ובמסגרתו התמחות באורך סמסטר באזורים הכפריים במרוקו. שותפה לפיתוח היוזמה "מדרסה" ללימוד חינום של השפה הערבית המדוברת ברשת.

יאיר אור

דוקטורנט בתוכנית לחינוך רב-לשוני באוניברסיטת תל-אביב. עבודת הדוקטורט שלו בהנחיית פרופ' אילנה שוהמי עוסקת באידיאולוגיות של התכנון הלשוני בעברית לאחר קום המדינה. מחקרו מתמקד בתחומי החינוך הרב-לשוני בישראל, אידיאולוגיות לשוניות, פערים בייצוג של שפות במרחב והערכה של ידע שפתי. ב-2016 ראה אור ספרו "בוראים סגנון לדור", על האידיאולוגיות של מתכנני הלשון העברית בשנים 1912-1928 (הוצאת אוב). ב-2017 ערך ביחד עם פרופ' שוהמי את הכרך של האנציקלופדיה לשפה וחינוך העוסק בהערכת שפה ובמבחני שפה (הוצאת ספרינגר).



תוכן העניינים

5.....	הקדמה	אילנה שוהמי ומיכל טננבאום
7.....	פרק 1: מהותה של מדיניות חינוכית רב-לשונית	אמיר מיכלוביץ' ודניאל הנסן
35.....	פרק 2: אנגלית כשפה גלוקאלית בהקשר למדיניות רב-לשונית	אורלי חיים והילארי אביגדורי
46.....	פרק 3: ערבית ועברית; למידת שפת ה'אחר/ת'	דפנה יצחקי וגל קרמרסקי
77.....	פרק 4: רב-לשוניות בהקשרי מורשת והגירה	מרינה ניז'ניק ואורנה פוגל
86.....	פרק 4ב: עולים-מהגרים לומדים עברית ואנגלית	אילנה שוהמי
92.....	פרק 5: מודעות רב-לשונית	יאיר אור
106.....	פרק 6: מבוא לשלב ב' של המחקר	אילנה שוהמי ומיכל טננבאום
110.....	רשימת מקורות	
128.....	נספחים: הצעת המחקר שהוגשה למדען הראשי	אילנה שוהמי ומיכל טננבאום



הקדמה

אילנה שוהמי ומיכל טננבאום

הדו"ח שלהלן הוא פרי מחקר מקיף שבחן את המצב העדכני של מדיניות חינוכית רב-לשונית, תוך סקירת ההתפתחויות התיאורטיות, האמפיריות והיישומיות בתחום. התמקדנו במערכות חינוך במספר מקומות בעולם שם מתקיימים חידושים ומחקרים באשר למדיניות חינוכית רב-לשונית הישימים באופן פוטנציאלי להקשר הישראלי, וכן סקרנו את היוזמות הרב-לשוניות המתקיימות כיום במערכת החינוך הישראלית. בהנתן העובדה כי מדובר בתחום חדשני, ולמרות העובדה כי תחום זה הולך ותופס מקום מרכזי יותר ויותר במקומות שונים בעולם (באירופה, בארצות הברית, באוסטרליה, במזרח הרחוק, באפריקה), ישנן הרבה מאד שאלות ואתגרים בלתי פתורים שאין עליהם מענה ברור, ובעיקר אין עליהם די מידע אמפירי.

לפיכך, מטרת הדו"ח הנוכחי הייתה הן לסקור ולתעד את הקיים, והן להצביע על הבעיות האקוטיות הקיימות ביישומן של תכניות מסוג זה כדי להוביל לסדרת מחקרים אמפיריים שיבחנו שאלות אלה בהמשך. כל אלו אמורים להוביל לגיבוש מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל, כפי שהשבנו לקול הקורא שהוציא המדען הראשי של משרד החינוך. הפרקים הבאים בדו"ח זה בוחנים סוגיות מהותיות ורחבות של רב-לשוניות ובפרט בממשקן עם הקשרי שפה בישראל, כמפורט להלן:

- פרק א', שכתבו אמיר מיכלוביץ' ודניאל הנסן עוסק במהותה של מדיניות חינוכית רב-לשונית: הגדרות, תיאוריה, אידיאולוגיה ויישום. הפרק מתאר בצורה מעמיקה את ההקשרים ההיסטוריים, האידיאולוגיים והחינוכיים הנוגעים להתפתחות מדיניות חינוכית רב-לשונית, בוחן סוגיות מרכזיות בהקשרים שונים בעולם, ומצביע על הזיקה של הסוגיות השונות להקשר הישראלי הרב-לשוני הייחודי.
- פרק ב', שנכתב על-ידי אורלי חיים והילארי אביגדורי, עוסק באנגלית כשפה גלוקאלית בהקשר של מדיניות רב-לשונית. אין עוררין כיום על מרכזיותה של השפה האנגלית בעולם, ובישראל בכלל זה, אולם עולות שאלות באשר לאופן בו אנגלית משתלבת בתפיסות של מדיניות רב-לשונית. הפרק עוסק בנקודות מפגש אלו, ובאופן בו הן באות לידי ביטוי בהקשרים שונים.
- פרק ג', שנכתב על-ידי דפנה יצחקי וגל קרמרסקי, מתמקד בהקשרי ערבית ועברית, למידת שפת ה'אחר/ת'. בהקשר הישראלי מדובר כמובן באחת הסוגיות הלשוניות החשובות ביותר, סוגיה הנוגעת בשתי שפות רשמיות במדינה, האחת שפת הרוב והשנייה שפת מיעוט נרחבת, וכן שפת האזור כמו גם שפת מורשת של שיעור גבוה מהיהודים יוצאי ארצות המזרח, ובו בזמן סוגיה שהיא גם טעונה רגשית לעתים לאור מורכבות היחסים בין ישראל ומדינות ערב השכנות.
- פרק ד' נכתב בחלקו הראשון על-ידי מרינה ניז'ניק ואורנה פוגל והוא עוסק ברב-לשוניות בהקשרי מורשת והגירה. הפרק עוסק באופן בו מדיניות רב-לשונית יכולה לשלב בתוכה שפות בית, שפות עולים, שפות קהילה, שפות מהגרי עבודה, פליטים ומבקשי מקלט, לחזק את מקומן של שפות אלו, ובעיקר לשלבן בצורות שונות במסגרות החינוכיות. חלקו השני של הפרק נכתב על-ידי אילנה שוהמי והוא מתמקד באתגרים שהמהגרים עצמם נתקלים בהם מבחינת השפות שהם חשופים אליהן במפגשם



עם מערכת החינוך, ובפרט בתהליכי למידת העברית כשפת ההוראה בכלל בתי-הספר ובאנגלית כשפת חובה נוספת במערכת החינוך. ניתן דגש מיוחד לשימור של שפות מהגרים ושפות מורשת בחינוך ובחברה.

- פרק ה' נכתב על-ידי יאיר אור, והוא עוסק במודעות רב-לשונית. מדובר בתחום מתפתח בהקשרים שונים בעולם בהם מקדמים מדיניות רב-לשונית. מהותו של התחום הינה קידום המודעות לשפות שונות ובפרט לאלו הקיימות בחברה הישראלית בהקשר ההיסטורי של מדינת ישראל כמדינה של מהגרים ושפות מיעוט. מודעות זו נוגעת למגוון היבטים כולל היבטים אורתוגרפיים, פונטיים, חברתיים, ופרגמטיים, וכן מכוונת לקידום סובלנות, הכרת באחרות, מניעת אפלייה וגזענות כלפי דוברי שפות אחרות, וכד'. מעבר לכך, יש בתחום המודעות הרב-לשונית כדי להעלות את המוטיבציה ללמידת שפות נוספות, ולפתיחות והבנה של תרבויות אחרות.
- הפרק המסכם נכתב על-ידי מיכל טננבאום ואילנה שוהמי והוא מציג את סיכום הפרקים ובעיקר סדרה של שאלות מחקר שנבעו מפרקי הדו"ח, וייבחנו בשלב הבא של הפרוייקט.



פרק 1: מהותה של מדיניות חינוכית רב-לשונית:

הגדרות, תיאוריה, אידיאולוגיה ויישום

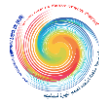
אמיר מיכלוביץ' ודניאל הנסן

הקדמה

פרק זה מתאר את היסודות התיאורטיים והאידיאולוגיים העומדים בבסיס המושג 'מדיניות חינוכית רב-לשונית', מציג מושגים מרכזיים הקשורים במדיניות מסוג זה, סוקר נסיונות שונים ליישומה, מפרט את היתרונות והאתגרים שבאים בעקבותיה וכן מראה כיצד היא חיונית למערכת החינוך בישראל. מתוך כך, הפרק יספק את הבסיס לפרקים הבאים, אשר יתמקדו בסוגיות הקשורות לשפות ספציפיות בהקשר הישראלי.

המונח *מדיניות לשונית* מתייחס לשימוש בשפה בפועל, לאידיאולוגיות שבבסיס שימוש זה ולנסיונות לשלוט בו או לנהל אותו (Spolsky, 2009). חוקרים בתחום דנו באופיה הגמיש של השפה גם מבחינת שימוש הדוברים בקודים לשוניים מגוונים בהקשרים שונים, וגם מבחינת הדרכים בהן קוד מסוים של שפה מושפע מקודים אחרים ומקושר אליהם (Shohamy, 2006). למעשה, עד לשיאן של תופעות כגון המצאת הדפוס, צמיחתה של מדינת הלאום והתפתחות מדע הבלשנות המודרנית, השימוש והערבוב של קודי שפה ודיאלקטים שונים היה פחות נשלט ומתומרן, כך שהקודים עצמם היו פחות מוגדרים, אם בכלל (Flores & Beardsmore, 2015; Makoni & Pennycook, 2007). במילים אחרות, השימוש בשפה במהלך ההיסטוריה נחשב בעיני סוציו-בלשנים רבים לרב-לשוני (multilingual), כלומר, כזה שכלל מספר שפות מעורבות, בין אם ברמת הפרט העובר בין קודים ודיאלקטים שונים בשיח (European Commission, 2008; Lotherington, 2013; Piccardo, 2013), או ברמת החברה במסגרתה מתקיימות קבוצות הדוברות שפות שונות ומעורבות (Cenoz, 2013). אף על פי כן, רב-לשוניות בשתי רמות אלו גם יחד הפכה עם הזמן ללא מקובלת ברוב האזורים בעולם (למשל, במערב). עובדה זו נעוצה בתהליך הסטנדרטיזציה ששפות מסוימות עברו כדי לייצג את מדינות הלאום. תהליך זה הואץ גם בעקבות מהפכת הדפוס, שהביאה את הצורך בסטנדרטיזציה של קודים מסוימים ובהתאם לכך הגדילה את רוחי ההוצאות לאור. לבסוף, מדע הבלשנות המודרנית, במסגרתו חוקרים סיווגו שפות כשונות זו מזו, תרם לעיבוי הגבולות בין שפות ולראייתן כנבדלות זו מזו באופן טבעי (Flores & Beardsmore, 2015; Shohamy, 2006). בבסיס התפיסה הזו של שפות כנפרדות בהכרח, עומדות אידיאולוגיות חד-לשוניות, אשר הפכו לכלי בידי מדינות לאום להפרדה ולדחיקה לשוליים של קבוצות רבות של מיעוטים, מהגרים וילידים. כך, מדינות לאום החלו להנהיג מדיניות לשונית נוקשה אשר משתמשת בשפה כסממן של זהות לאומית – 'שפה אחת, מדינה אחת'.

כפועל יוצא של שימוש זה בשפה כסממן לזהות לאומית, יושמו מתווים של *מדיניות לשונית חינוכית* נוקשה בבתי-ספר במדינות לאום. מתווים אלו כללו הוראות לאופי השימוש בשפת הלאום ולמידתה במוסדות חינוך ובמסגרת תכניות חינוכיות (Johnson, 2013). בעקבות תהליך הסטנדרטיזציה, שבו קודים



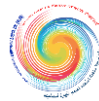
מסוימים (אשר קיבלו עדיפות על-פני קודים אחרים) אומצו כסממנים לזהות לאומית, נכפו הגרסאות הסטנדרטיות של קודי השפה הנבחרים כנורמות שיש לציית להן במסגרת החינוך הפורמלי. לפיכך, שימוש בכל קוד שפה השונה מהשפה הלאומית (לדוגמא, שפות בית שונות, אשר סווגו כנחותות) הפך למוקצה מכיתות הלימוד, יחד עם פרקטיקות רב-לשוניות שגרתיות כגון חילופי-קודים (code-switching) – כלומר, מעבר בין שפות שונות תוך כדי שיח דבור, במסגרת כתיבה וכד'. בדרך זו, מדיניות חינוכית חד-לשונית סייעה לקיבוע ושימור של היררכיה בין שפות שונות, היררכיה שהיא מלאכותית במידה רבה. זאת ועוד, ההעדפה האידיאולוגית לחד-לשוניות הפכה לנורמה, אשר נומקה באמצעות הנחות מרחיקות לכת (וחסרות ביסוס מדעי) בנוגע לעליונותה של חד-לשוניות על-פני רב-לשוניות (Beres, 2015; Cenoz, & Gorter, 2015).

באמצע המאה ה-20, בעקבות פעילות של קבוצות לקידום זכויות אדם בחברות דמוקרטיות ותנועות אנטי-קולוניאליסטיות שונות, החלו סוציו-בלשנים מסוימים להדגיש את החשיבות של עידוד השימוש בשפות נוספות, בייחוד בקרב דוברים ששפות הבית שלהם שונות מהשפה הלאומית. לשיטתם של חוקרים אלו, עידוד השימוש בשפות נוספות נותן מענה לזכותם של דוברים אלו לשמר את שפות הבית שלהם ולהשתמש בהן כרצונם (May, 2001; Shohamy, 2006; Taylor, 1998). בעקבות זאת, חלק מהספרות המחקרית בתחום הסוציו-בלשנות החל לקרוא לשינוי לטובת אידיאולוגיות רב-לשוניות במדיניות לשונית בכלל, ובמדיניות לשונית חינוכית בפרט. אידיאולוגיות אלו מכירות בלגיטימציה של שפות שוליות כחלק מרכזי בחינוך לשוני.

לצד שינוי מתהווה זה באידיאולוגיה, הפכו התהליכים המתגברים של גלובליזציה, טרנס-לאומיות והגירה המונית את הפרקטיקות הרב-לשוניות לשכיחות יותר במקומות בהם פרקטיקות אלו היו מוגבלות בעבר (Cenoz, 2013). עם זאת, שפות מסוימות (למשל, אנגלית) הפכו לדומיננטיות בכל העולם, מה שהעלה חשש בקרב בלשנים מסוימים מפני צמצום הגיוון הלשוני על-ידי השתלטותן ההולכת וגוברת של שפות גלובליות דומיננטיות (Huebner, 2006; Phillipson, 2001).

במסגרת החינוך הלשוני, השינוי המתהווה באידיאולוגיה הוביל חוקרים מסוימים לעודד מדיניות חינוכית רב-לשונית, המכירה בגיוון הלשוני של הדוברים, מתירה את שילובו של מגוון זה בתכנית הלימודים ומעודדת לומדים לטפח רב-לשוניות. תפנית זו בחינוך הלשוני בעשור האחרון, המכונה על-ידי מספר חוקרים *התפנית הרב-לשונית* (May, 2013), זוכה לתמיכה גוברת גם מצד הממצאים המחקריים, אשר מצביעים על היתרונות של דו/רב-לשוניות במימדים קוגניטיביים, חברתיים (עידוד סובלנות חברתית), תרבותיים ורגשיים (ר' למשל Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004).

הכרה ביתרונות של דו/רב-לשוניות הובילה לנסיונות במדינות מסוימות לקידום מדיניות חינוכית רב-לשונית. באופן כללי, אפשר להגדיר *חינוך רב-לשוני* כהוראה של מספר שפות, כולל שפות האם של התלמידים, שפות גלובליות, שפות קהילתיות ושפות מורשת, כאשר כל שפה נלמדת ברמות שונות בהתאם לצרכים בהקשרים השונים (שוהמי ואחרים, 2012; Spolsky & Shohamy, 1999). בטווח שבין נטיות חד-לשוניות ונטיות רב-לשוניות, הופיעו תכניות שונות בהקשרים שונים: הטמעה (immersion), חינוך



דו-לשוני (bilingual education), הוראת שפה משולבת תכנים (CLIL), ועירוב-לשוני (translanguaging). לתכניות אלו מצטרפת ההכרה ההולכת וגוברת בשנים האחרונות בחשיבות של זיהוי וניתוח האידיאולוגיות העומדות מאחורי ייצוגים לשוניים וסמיוטיים המופיעים במרחב הציבורי, במסגרת הלימודים בבית הספר (Malinowski, 2015; Shohamy & Waksman, 2009).

בפרק זה יוצגו ממצאים מחקריים הבוחנים את החינוך הרב-לשוני, כבסיס לפיתוח ומיסוד מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשה בישראל. מבחינה היסטורית, ארץ-ישראל תמיד היוותה כר פורה לרב-לשוניות, עוד מהמאה ה-19 (ואף קודם לכן), כאשר דיאלקטים שונים של ערבית, אשר היו שגורים בפיה של האוכלוסייה המקומית, חיו בדו-קיום עם הטורקית של הרשויות הצבאיות, השפות האירופאיות של המסיונרים ושל הסוכנים הזרים, והיידיש, הפולנית, הרומנית, וההונגרית, שהביאו עמם היהודים המהגרים ממזרח אירופה (שוהמי וספולסקי, 2003). מאוחר יותר, בעקבות ההחייאה ההיסטורית של השפה העברית והקרבות הקשים על ההגמוניה שלה במסגרת האידיאולוגיה הציונית, הפכה העברית לנורמה עבור האוכלוסייה היהודית, וכך נדחקו לשוליים שאר שפות הבית של האוכלוסייה, שהורכבה ברובה ממהגרים. כתוצאה מכך, עברית הפכה לשפה הרשמית לצד ערבית ואנגלית ב-1921, בימי המנדט הבריטי. לאחר מכן, הקמתה של מדינת ישראל הובילה לערעור נוסף של הפרקטיקות הלשוניות של אוכלוסיות שונות בארץ (Spolsky & Shohamy, 1999). בפרט בלטה הרחקתה של השפה הערבית מתחומי המסחר, האקדמיה, המדיה והממשלה, למרות הסטטוס הרשמי של השפה לצד העברית (Or & Shohamy, 2016).

מצד אחד, השימוש בשפות אחרות מלבד עברית נמשך במדינת ישראל בהקשרים מסוימים, למשל במגזר הערבי (בו השפה הערבית רווחת), במגזר היהודי החרדי (אשר מטפח שימוש ביידיש בקרב קבוצות מסוימות), במרחבים ציבוריים ופרטיים שונים (ייצוג של שפות כמו אנגלית, פולנית. פרסית, ערבית, רוסית, אמהרית ורבות אחרות), והשכיחות העולה של אנגלית כשפה בינלאומית וגלובלית מאז שנות השישים. מצד שני, רב-לשוניות לא נתמכה ברמה הממסדית, שכעקרון העדיפה להיצמד לאידיאולוגיה חד-לשונית שדוגלת בעברית בלבד (Spolsky & Shohamy, 1999).

בכל הנוגע לחינוך, למרות שנוסחה מדיניות שדוגלת ברב-לשוניות כבר ב-1996, יישומה לא התרחש ברמה מספקת (Spolsky & Shohamy, 1999), דבר שמנע את מימוש הפוטנציאל הגלום בעושר הלשוני הנרחב שקיים בחברה הישראלית (לשכת המדען הראשי, 2015). דו"ח זה, העונה לקריאת משרד החינוך לניסוח מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשה, נועד לצייד את מערכת החינוך הישראלית בידע תיאורטי ומחקרי עדכני בנוגע לחינוך רב-לשוני, לצורך הפקת תועלת מהגיוון הלשוני בישראל – שהינו משאב בעל ערך ניכר – ולצורך הקידום של זכויות לשוניות, סובלנות בחברה הישראלית ושוויון חברתי (בעיקר בקרב האוכלוסייה הערבית והמהגרים, אשר נמצאים בסכנה מתמדת של אבדן שפות הבית שלהם). להלן יפורטו התיאוריות והאידיאולוגיות העומדות בבסיס מטרות אלו.



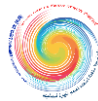
מדיניות לשונית

כל נסיון לחקור או להשפיע על השימוש בשפה בהקשרים חברתיים שונים משתייך לתחום המחקר של מדיניות לשונית. תחום זה עוסק בתיאור מדיניות לשונית כפי שהיא מתקיימת בפועל במסגרות חברתיות שונות, אך גם בניסוח של מתווי מדיניות לשונית בחברות בכלל ובמערכות חינוך בפרט (Shohamy, 2006). מדיניות לשונית מוגדרת כמכלול "הפרקטיקות הלשוניות, האמונות והאידיאולוגיות העומדות מאחורי פרקטיקות אלו, כמו גם תכניות הפעולה ומתווי המדיניות המפורשים, אשר נוצרו מתוך נסיונות לתכנון או לניהול שפה, ואשר נועדו לשנות את הפרקטיקות הלשוניות והאידיאולוגיות הלשוניות של קהילה מסוימת" (Spolsky, 2004: 39). כמו כן, בעוד שבעבר מדיניות לשונית נתפסה כרלוונטית בעיקר לשימוש בשפה במסמכים רשמיים או חוקים מדיניים, כיום מדיניות לשונית מתייחסת לפרקטיקות לשוניות של משפחות, קהילות, בתי חולים, ועוד (Spolsky, 2009). זאת ועוד, ספולסקי טוען כי מדיניות לשונית, על שלושת מימדיה (פרקטיקות לשוניות, אידיאולוגיות ואמונות, ניהול שפה), יכולה להתגלם בצורה סמויה או מפורשת (Spolsky, 2004). כך למשל, בארה"ב החוקה לא מתייחסת באופן מפורש וספציפי לשימוש בשפות שונות, מה שהוביל למדיניות לשונית עקיפה של 'אנגלית בלבד' במשך שנים רבות (Carthy, 2016). כדוגמה למדיניות לשונית מפורשת, אפשר להביא את המדינות הבלטיות, אשר לאחר נפילת ברית המועצות, הנהיגו מגוון מתוים מפורשים של מדיניות לשונית לאומית ש'הורידו בדרגה' את השפה הרוסית והשיבו את השפות המקומיות למעמדן הרשמי (לו זכו לפני הכיבוש הסובייטי), וכך גם התנו את קבלת האזרחות בשליטה בשפה הלאומית (Shohamy, 2006).

מדיניות לשונית חינוכית היא תת-תחום של מדיניות לשונית, והיא המכריעה בסוגיות של לימוד שפות ושימוש בשפות במסגרת של מוסדות חינוך ותכניות חינוכיות. אחד המרכיבים המרכזיים של מתווי מדיניות לשונית חינוכית הוא הבחירה בשפה/ות ההוראה – כלומר, השפה/ות אשר באה/ות לידי שימוש בכיתה לצורך למידה (כולל חלוקת זמן ומשאבים בין שפות הוראה שונות) (Tollefson, 2008). סוגיות נוספות שנקבעות על-ידי המדיניות הלשונית החינוכית הן תכנית הלימודים, מספר וסוגי השפות הנלמדות, הבחירה באימוץ או שלילה של שפות הבית של הלומדים, הכשרת המורים, פרקטיקות ההערכה והמדידה וכן המשאבים וחומרי הלימוד שבאים לידי שימוש (Kaplan & Baldauf, 1997).

לפי רואיז (Ruiz, 1984), אפשר לזהות שלוש מגמות מרכזיות בתחום המדיניות הלשונית החינוכית במהלך ההיסטוריה: *שפה כבעיה*, *שפה כזכות* ו*שפה כמשאב*. *שפה כבעיה* נוגעת במיוחד לתפיסת שפות מהגרים כמכשול בדרך להשתלבות בחברה החדשה וככזו הפוגעת בהישגים אקדמיים. *שפה כזכות* נוגעת להכרה בשפות הבית של התלמידים כשפות שראויות למקום מרכזי בחינוך שלהם, ומזהה את המרכזיות שיש לשפה כחלק מזהותם של הדוברים אותן. ולבסוף, *שפה כמשאב* רואה ידע לשוני באשר הוא כחיובי, וכך למידה של שפה/ות ושימור שפה/ות נתפס כהשקעה שמניבה רווחים קוגניטיביים, כלכליים, חברתיים ורגשיים עבור התלמידים, וכן עבור החברה.

כפי שתואר לעיל, מדיניות לשונית חינוכית יכולה לשמש ליישום העדפות חד-לשוניות מגבילות, המענישות את הדוברים של שפות שוליות על הרפרטואר הנרחב שלהם ומגבילות את הזדמנויות הלמידה



שלהם. לחלופין, מדיניות לשונית חינוכית יכולה לעודד שילוב של רב-לשוניות כמרכיב מרכזי בחינוך הלשוני, ובכך לקדם את השוויון של דוברי שפות שוליות ולהעשיר גם את התלמידים האחרים מבחינה קוגניטיבית וחברתית.

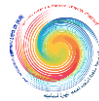
הליכה של מדיניות חינוכית רב-לשונית: הגדרה של חינוך רב-לשוני

הגדרה נרחבת של מדיניות חינוכית רב-לשונית נוגעת להטמעת ידע ומיומנויות בשפות שונות בקרב תלמידים: גם שפות האם שלהם, גם שפות גלובליות, גם שפות קהילתיות וגם שפות מורשת (שוהמי ואחרים, 2012). כפי שטענו שוהמי ועמיתים (2012), הידע בכל שפה לא חייב להיות שווה אלא צריך לשקף מטרות ספציפיות עבור כל שפה. הגדרה זו של חינוך רב-לשוני מהדהדת הגדרות מקבילות של חוקרים אחרים בתחום הסוציו-בלשנות, אשר מדגישות את הצורך של תלמידים ללמוד יותר משפה אחת (Cenoz, 2013), לנוע בין שפות שונות באמצעות עירוב-לשוני (García & Wei, 2014; translanguaging) לקדם את ההבנה של תלמידים מקבוצות שוליים את תחום התוכן באמצעות שימוש בשפתם הראשונה (L1), או שפותיהם הראשונות בכיתה, להעשיר את הרפרטואר הלשוני והמודעות הלשונית של כל התלמידים באמצעות בניית קישורים בין דפוסים דומים בשפות שונות (Cummins, 2017). אכן, כפי שיתברר בחלקים הבאים של הפרק, ההכרה בחשיבות הידע והמיומנויות במספר שפות – לעומת שפה אחת בלבד או אפילו שתיים – לוותה (אצל מספר חוקרים) בשינוי הדגש ממדיניות חינוכית חד-לשונית למדיניות חינוכית דו-לשונית ולבסוף למדיניות חינוכית רב-לשונית.

האידיאולוגיות בבסיסה של מדיניות חד-לשונית

הרקע ההיסטורי של רב-לשוניות

ביחס למרכיב פרקטיקות לשוניות במסגרת מדיניות לשונית, ההיסטוריה מראה כי שימוש בשפה הוא בעל צדדים רבים ומצוי בהתפתחות מתמדת בקרב יחידים וחברות. במהלך חיי אדם יחיד – השימוש בשפה קשור לבחירות אישיות, לאישיות של האדם ולהקשרים חברתיים בהם הוא מעורה; בהתפתחותה של חברה שימוש בשפה מושפע מהאוקלוסייה המרכיבה אותה, מהשפעות הדדיות של שפות וכן מהדינמיקות השונות ויחסי הכוחות בין הדוברים השונים (Shohamy, 2006). כהשתקפות של הגמישות הזו בשימוש בשפה, אין זה מפתיע כי במהלך ההיסטוריה אנו מוצאים גרסאות היברידיות ומיזוגים של קודים לשוניים ודיאלקטים, אשר מתקיימים זה לצד זה במיקומים שונים בעולם. לפיכך, רב-לשוניות אינה תופעה חדשה; פרקטיקות לשוניות שכוללות מעברים של הדוברים בין קודים שונים לצורך תקשורת הם הנורמה באסיה ובאפריקה מאז ומתמיד (Canagarajah & Wurr, 2011), וגם בחברות המערביות, רב-לשוניות היא הנורמה לאורך תקופות ניכרות בהיסטוריה (Cenoz, 2013; García, 2008; May, 2006).



עליית האידיאולוגיה החד-לשונית

ביחס למרכיב אידיאולוגיות ואמונות לשוניות במסגרת מדיניות לשונית, העובדה שמיומנות במספר מאוד מוגבל של קודים לשוניים הפכה לאידיאל בחברות מערביות רבות במהלך המאות האחרונות, נובעת משלושה תהליכים היסטוריים הקשורים זה בזה.

התהליך הראשון הוא המצאת הדפוס, אשר הובילה לאיסוף ולאיחוד של קודים מסוימים בשפות כדי ליצור שוק שיהיה יותר הומוגני מבחינה לשונית – וכך גם יותר רווחי (Flores & Beardsmore, 2015). ואכן, במהלך מספר מאות שנים, הגדילה הסטנדרטיזציה של שפות מסוימות את שווקי הדפוס מעבר לקהלי האליטה דוברת הלטינית.

התהליך השני הוא הסטנדרטיזציה של קודים ספציפיים בשפות, לרוב אלו שהיו בשימוש על-ידי האליטה הפוליטית, לצורך הפיכת קהילות שונות למדינות לאום הומוגניות (Flores & Beardsmore, 2015; Shohamy, 2006). כחלק מהותי בתהליך, הסימון של שפות מסוימות כסממנים של זהות ונאמנות לאומית קבע אילו דוברי שפות יוכלו להשתייך ללאום. מיטיבה לתמצת רעיון זה הינה אמירה המיוחסת לויינראך (Weinrach): "שפה היא דיאלקט עם צבא וחיל ים" (מצוטט אצל Shohamy, 2006). במקביל להפיכת קודי שפה מסוימים לסממנים של זהות לאומית, סטנדרטים מלאכותיים לתקינות לשונית או חוסר תקינות לשונית, כמו גם מיומנויות ילידית ולא-ילידית, לא כל שכן מבטאים שונים – הפכו כולם לכלים מפלגים ומדכאים בדיהן של ישויות פוליטיות (Shohamy, 2006). לפיכך, הנוכחות של שפות אחרות במדינת הלאום נתפסה על-ידי רבים כאיום ממשי על הזהות הלאומית (Shohamy, 2011). לבסוף, אידיאולוגיות מסוג זה הופצו באופן נרחב על-ידי אומות בעלות שליטה אימפריאלית במושבות שונות בעולם, ובכך הובילו לשלילת פרקטיקות רב-לשוניות בקולוניות בהן פרקטיקות מעין אלו היו עד אז נורמטיביות (Flores & Beardsmore, 2015).

התהליך השלישי נעוץ בצמיחתו של מדע הבלשנות המודרנית; מספר זרמים של מדע זה, במסגרת הנסיונות המחקריים ללמוד על אודות שפות ולפיכך להבחין ביניהן, תרמו במידה מסוימת לעיבוי ההפרדה של אוכלוסיות לפי שפות, באמצעות התחמה שביצעו בלשנים לשפות כישויות סגורות עם גבולות קבועים והכרחיים (Otheguy, García, & Reid, 2015; Shohamy, 2006).

האידיאולוגיה בבסיס מדיניות חינוכית חד-לשונית

ביחס למרכיב ניהול לשוני במסגרת מדיניות לשונית, האידיאולוגיות החד-לשוניות שהוזכרו לעיל השפיעו בצורה ניכרת על מתווים שונים של מדיניות לשונית חינוכית, באמצעות קביעת השפה הלאומית כתנאי הכרחי להשגת חינוך ראוי, ובכך דחקו הצידה אוכלוסיות של מהגרים וילידים, ששפות אמם לא היו בשימוש לצורך הוראה ולא נלמדו בבית-הספר (Shohamy, 2006).

במהלך השנים, אידיאולוגיות ומתווי מדיניות מסוג זה הוצדקו באמצעות הנחות לפיהן פרקטיקות לשוניות במוסדות חינוך מוכרחות להיות 'טהורות' – כלומר, מבוססות על הפרדה מוחלטת בין שפות שונות – כדי להכין את התלמידים לתפקוד בחברה חד-לשונית (Flores & Beardsmore, 2015; Shohamy, 2006).



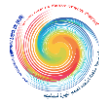
הנחות אלו כוללות תפיסה של תכלית הלמידה של שפה כהשגת מיומנות השווה לזו של דובר חד-לשוני ילידי (Egaña et al., 2015); חשש מ*זיהום* בין שפות, אשר הצדיק את שימור ההפרדה בין שפות בתכניות הלימודים, כמו גם את האיסור על שילוב בין קודים שונים בשיח (Beres, 2015); 'תפיסת החסר' של רב-לשוניות, רב-לשוניות כמשקפת *חוסר* בידע לשוני (24: Lipski, 2014; *alingualism*), כך שדוברים של שפות רבות תויגו כמיומנים רק חלקית ובצורה בלתי מספקת בכל אחת מן השפות בהן הם משתמשים (Grosjean, 2010). הנחות אלו הובילו להעדפה *לחד-לשונית*, שהפכה לדומיננטית מאוד בחינוך הלשוני. ההעדפה לחד-לשוניות במדיניות לשונית חינוכית מתבטאת באופי ההומוגני מבחינה לשונית של חומרי הלימוד, בהגבלה על השפות הנלמדות בכיתה, שמונעת הזדמנויות למידה לדוברים של שפות שוליים, ובפרקטיקות ההערכה המפלות, אשר שוללות את הידע של דוברי שפות שוליים ומשמרות את הפערים בין דוברים שונים בלמידת שפות (Carthy, 2016; Cenoz & Gorter, 2011b; García, 2015; Lau,). יישום מעין זה של מדיניות חינוכית חד-לשונית פגע קשות בהזדמנויות החינוכיות של דוברי שפות שוליים, בין אם הם מהגרים, ילידים, או שייכים לקבוצות מיעוט. מאז ועד היום, מתווי מדיניות לשונית חינוכית אשר מתבססים על ההעדפה לחד-לשוניות מובילים להרחקה של דוברי שפות שוליים ממוקדי הכוח, לדחיקתם לשוליים החברתיים, לאבדן ההדרגתי של שפות (ותרבויות) שוליים (Flores & Beardsmore, 2015; Sierens & Van Avermaet, 2015), למתיחות בין דורות של משפחות הדוברות שפות שוליים (King & Fogle, 2013) ולהגברת המתח וחוסר הסובלנות בהקשרים של קונפליקטים בין קבוצות אתניות (Bekerman & Horenczyk, 2004; מנדל, יצחקי ופינטו, 2016). בנוסף, ממצא חוזר הוא כי לאנשים על פי רוב קשר רגשי חזק לשפת אמם (Caldwell-Harris, 2012, 2013; Tannenbaum, 2003, 2015), מה שמוביל באופן טבעי לטענה כי שלילת השפה הראשונה עלולה להשפיע לרעה על תלמידים גם מבחינה רגשית (Dewaele, 2016).

למן הרגע שבו מתייחסים למדיניות חינוכית חד-לשונית כנסיון לכפות פרקטיקה לשונית מגבילה ואף מזיקה במקומות בהם פרקטיקות רב-לשוניות מתקיימות באופן טבעי זה דורות, ניתן להתחיל להתבונן בהנחות השונות המתלוות לאידיאולוגיה חד-לשונית באופן ביקורתי, כפי שייעשה בחלקים הבאים של הפרק.

האידיאולוגיות בבסיסה של מדיניות רב-לשונית

בהקשרים שונים בעולם, פרקטיקות לשוניות מצויות זה מכבר בתהליכי שינוי משמעותיים, אשר נובעים מהתהליכים המתעצמים של גלובליזציה, הגירה, טרנס-לאומיות ומהתפתחויות טכנולוגיות (Cenoz, 2013). כתוצאה מכל אלו, קודים לשוניים מצויים יותר ויותר באינטראקציה אחד עם השני, וחוצים גבולות של מדינות לאום באופן תכוף יותר מבעבר. לכך הצטרפו גם שינויים מסוימים בשיח הפוליטי ובשיח הסוציו-בלשני, המתירים ומעלים על נס (בחלקם) את השילוב והמיזוג בין שפות.

שינויים אלו הרחיבו גם את הגיוון של דוברי השפות בבתי-הספר ברחבי העולם. ראשית, התנועה הגוברת של אנשים בין מדינות הובילה לכיתות לימוד השופעות בתלמידים מרקעים לשוניים מגוונים בהקשרים



מסוימים, כמו במערב אירופה (Sierens & Van Avermaet, 2015). שנית, הצורך הגובר ללמוד שפות זרות כמו אנגלית (שהפכה לשפה בינלאומית דומיננטית) במדינות שאינן דוברות אנגלית, לצד הנסיונות להחייאת שפות מיעוטים בהקשרים אחרים (הנטועים במאמצים נרחבים יותר להחייאת תרבויות של קבוצות חברתיות בתוך מדינות לאום), תרמו גם הם לתפנית הרב-לשונית במסגרות חינוכיות (Cenoz & Gorter, 2017b).

הרקע ההיסטורי והפוליטי של אידיאולוגיות רב-לשוניות

על רקע התנועות לזכויות אדם, ההתנגדות לקולוניאליות והמאבקים השונים בעד זכויות מיעוטים במדינות הדמוקרטיות, גם אידיאולוגיות לשוניות עברו שינויים מהותיים. בעשורים האחרונים, עלתה התנגדות לכוון של אידיאולוגיות לאומיות בחברות דמוקרטיות, בעקבות הדעיכה ההדרגתית של הקולוניאליזם והמאבקים בעד זכויות אזרחיות לנשים ולבני מיעוטים (Shohamy, 2006; Taylor, 1998). שינויים אידיאולוגיים אלו השפיעו גם על תחום הסוציו-בלשנות בכך שהובילו לתמיכה בזכויות לשוניות, לביקורת כלפי כוחן הבלתי-מעורער של השפות הלאומיות והדרתן של שפות אחרות במסגרת מדיניות לשונית (מפורשת או עקיפה גם יחד), לביקורת כלפי היררכיות מלאכותיות בין שפות, וכן חשיבה מחדש על רעיונות של תקינות או חוסר תקינות לשונית ומיומנות ילידית לעומת מיומנות לא ילידית (Shohamy, 2006).

הופעתו של המושג 'זכויות לשוניות' במסמכי חקיקה בינלאומיים ובהחלטות משפטיות, אשר נובעת מהמאבקים הפוליטיים בעד זכויותיהן של קבוצות שונות במדינות דמוקרטיות, הפכה לשכיחה יותר ויותר, אם כי היא עדיין לא נפוצה במיוחד (ר' Skutnabb-Kangas, 2017). זכויות לשוניות נוגעות לאפשרויות הניתנות לאוכלוסיות שונות בחברה לתפקד ולהשתתף כראוי בסוגי שיח שונים במרחב הציבורי ובחברה בכלל, על-ידי כך שאוכלוסיות אלו יכולות להבין שפה המופיעה בחוקים, במוסדות רפואיים, באינטראקציות חברתיות, בהקשרים אקדמיים ותעסוקתיים ובכל אלמנט אחר במרחב הציבורי (שוהמי, 2014). חשוב לציין כי לדוברים של שפות שוליים לא מובטח שוויון בהשתתפות בסוגי שיח כאלו מבלי להיות מיומנים בצורה מספקת בשפה השלטת או בשפות המרכזיות, או אם סוגי שיח כאלו לא מונגשים להם בדרך כלשהי (למשל באמצעות שירותי תרגום). ביסודו של דבר, זכויות לשוניות פירושו הענקת אמצעים שווים לשימור ולקידום השימוש בשפות האם של דוברי שפות שוליים (Skutnabb-Kangas, 2017).

אמנם המושג של זכויות לשוניות עדיין אינו מרכזי דיו במרחב הפוליטי והחברתי, אך שכיחותו הגוברת משקפת מודעות גוברת לזכויות לשוניות במדינות דמוקרטיות (Skutnabb-Kangas, 2017). לדוגמא, ב-1974 קבע בית המשפט העליון בארה"ב, במסגרת המשפט של לאו נגד ניקולס, שהוראה לתלמידים בשפה שהם אינם מבינים היא הפרה של זכויות האזרח שלהם (Carthy, 2016). קביעה דומה הופיעה בדו"ח בולוק מ-1975 בבריטניה, אשר הדגיש את החשיבות של שימור והעמקת הידע של תלמידים בשפה או בשפות האם שלהם במסגרת בית הספר (שם). לפיכך, מדיניות לשונית האמונה על ערכים כגון צדק חברתי ושוויון, בין אם בהקשר חברתי רחב או במסגרת מערכות החינוך, מוכרחת לדאוג לזכויות הלשוניות של דוברים שונים.

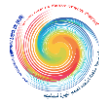


מחד-לשוניות לרב-לשוניות: התפיסה המשתנה של שפה

יחד עם העלייה בשכיחות של רב-לשוניות והשיח בנוגע לזכויות לשוניות, בעשורים האחרונים חל מפנה גם בתפיסה של חוקרים מסוימים לגבי טבעה של השפה האנושית. ההעדפה לחד-לשוניות, ששלטה במרבית העולם האקדמי, שימרה את הרעיון של שפה כמערכת קבועה של מילים ומבנים עם גבולות מוגדרים בבירור, וראתה את הדובר הרב-לשוני הטיפוסי ככזה המורכב לכאורה ממספר דוברים חד-לשוניים (García & Lin, 2017). נקודת מבט זו אותגרה בצורה מוצלחת באמצעות מחקרים, שהראו כי שפה היא תופעה הקשורה עד-מאוד בהבניות חברתיות. שפות נמצאות במצב של שינוי מתמיד משום שדוברים שונים (בעיקר דוברים רב-לשוניים, אך לא רק) משתמשים במשאבים הלשוניים שלהם בדרכים מיוחדות ומגוונות (Canagarajah & Wurr, 2011). המפנה, ביסודו, היה מאידיאולוגיה חד-לשונית לאידיאולוגיה רב-לשונית (Blackledge & Creese, 2014).

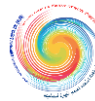
חוקרים מסוימים הצביעו על המורכבות של פרקטיקות לשוניות בקרב דוברים רב-לשוניים ובכך העלו את קרנן של פרקטיקות אלה המעידות על רפרטואר לשוני עשיר ואינטגרטיבי (Cenoz, 2013; García, 2016; Rymes, Flores, & Pomerantz, 2009). חוקרים אלו מסתמכים בין השאר על מחקר פסיכו-בלשני, אשר מספק עדויות לכך שמשאבים קוגניטיביים משותפים (למשל, מבנים דקדוקיים משותפים) באים לידי שימוש בכל הקודים הלשוניים הזמינים לדובר הרב-לשוני, לצד משאבים קוגניטיביים המשוכיים לכל שפה בנפרד (Cenoz, 2013; Dijkstra, 2007; MacSwan, 2017). ראוי לציין כי תפיסה זו של משאבים קוגניטיביים משותפים לשפות שונות, משמעה שבניגוד לאידיאולוגיות חד-לשוניות בבסיסן של תפיסות לגבי שימוש בשפה ולמידתה, המיומנות של דוברים רב-לשוניים, דו-לשוניים ואף חד-לשוניים מתפתחת ומורכבת מאינטראקציות תכופות בין קודים לשוניים שונים (Benson, 2017; MacSwan, 2017). הטענות בבסיס מחקרים מסוג זה הן חשובות לעין ערוך, משום שהן מספקות תמיכה אמפירית לטענה לפיה אי אפשר להשוות דובר דו-לשוני לשני דוברים חד-לשוניים המתקיימים באדם אחד (Grosjean, 1982). מהותי לא פחות הוא המושג של רב-מיומנות (multicompetence), אותו טבע קוק (Cook, 1991). מושג זה מתאר את המיומנויות השונות מבחינה איכותית, הזמינות לדובר הרב-לשוני לעומת הדובר החד-לשוני. לדוגמא, קאנאג'ה ווור (Canagarajah & Wurr, 2011) מדגישים את האסטרטגיות המיוחדות שמתפתחות בקרב דוברים בהקשרים רב-לשוניים. אחת מהן הינה סינרגיה (synergy), שמהותה שימוש מיומן במשאבי תקשורת שונים במקביל, המאפיין בדרך-כלל דוברים בהקשרים רב-לשוניים הנדרשים לגשר על פערים לשוניים על בסיס יום-יומי. אסטרטגיה ייחודית נוספת הינה פתיחות למקרייות (serendipity), שמהותה אימוץ יחס של פתיחות וסקרנות כלפי קודים לשוניים שונים בהם מחזיקים דוברים שונים.

בעוד שהתפיסה הביקורתית של שפה כהבנייה חברתית עזר לתמוך באימוץ שפתם הראשונה של דוברי שפות שוליים במסגרת סוגים שונים של מדיניות לשונית חינוכית דו/רב-לשונית, חוקרים מסוימים הרחיקו לכת עד כדי דחיית הרעיון של שפות שונות כאובייקטים נפרדים במציאות (Blommaert, 2010; Flores & Lewis, 2016; Makoni & Pennycook, 2007). לפי טענה זו, מאחר והגבולות בין שפות מבוססים



על הבניות חברתיות, אין למעשה כל תוקף לטענה המתייחסת לשפה מסוימת (כגון, אנגלית) כאובייקט לשוני ייחודי, מאחר ולפי טענה זו אין לשפות מאפיינים לשוניים גרידא המגדירים אותן כשונות זו מזו (Otheguy et al., 2015), למשל, מאפיינים לשוניים המגדירים את השפה האנגלית כשונה מהשפה העברית. כמו כן, לפי טענה זו הגבולות המבדילים בין השפות מבוססים על קביעות ומוסכמות חברתיות ותרבותיות ולא קיימים כשלעצמם כמציאות אובייקטיבית (Flores & Lewis, 2016). עמדה זו איננה נתמכת אמפירית על-ידי מרבית המחקר בסוציו-בלשנות כמו גם פסיכו-בלשנות, במיוחד בכל האמור בחילופי-קודים (Code-switching; ר' סקירה ב-MacSwan, 2017). לפי מחקרים אלו, אמנם להבניות חברתיות ישנו תפקיד מהותי בהתהוותן של שפות שונות, אולם אין משמעות הדבר כי לא קיימים הבדלים לשוניים-מבניים בין השפות הללו, וכן אין משמעות הדבר כי לדוברים דו- או רב-לשוניים ישנה מערכת קוגניטיבית אחת שאין בה הבחנות המקבילות להבדלים המבניים אלו. לפי המחקרים הנ"ל, דווקא פרקטיקות רב-לשוניות כגון חילופי-קודים מראות כי לפחות עבור מבנים דקדוקיים מסוימים, קיימות הבחנות קוגניטיביות ברורות בין שפות, הבחנות אשר מקבילות להבחנות הלשוניות-מבניות בין השפות, ובלעדיהן לא ניתן להסביר את השיטתיות והעקביות העולה מקורפוסים המתארים פרקטיקות מעין אלו. למעשה, הדרך היחידה להסביר את הדרכים הייחודיות והעקביות בהן חילופי-קודים מתרחשת הינה על-ידי הבנה של המערכת הקוגניטיבית הרב-לשונית ככזו שבה ישנן הבחנות ברורות בין מבנים לשוניים השייכים לשפות שונות, לצד משאבים קוגניטיביים משותפים לכל השפות (ר' הרחבה ב-MacSwan, 2017). בנוסף לחוסר התואם עם ממצאים אמפיריים רבים, עמדה השוללת את קיומן של שפות כשונות זו מזו מהותית עלולה להרע לדוברי שפות שוליים בכל הנוגע להזדמנויות לשוויון חברתי ולזכויות לשוניות, כיוון שברגע שאין מבחינים בין שפות שונות במציאות, ואין מטפחים כשירות בשפות כוח, דוברי שפות שוליים הינם הראשונים להיפגע, והמובילות החברתית שלהם ניזוקה קשות (Heugh, Prinsloo, Makgamatha, Diedericks, & Winnaar, 2017). זאת ועוד, הזדמנויות לטפח את השפות הראשונות של דוברי שפות שוליים כחלק ממורשתם התרבותית עלולות להפוך ליותר מוגבלות משהיו בעבר, בשל הדבקות בטענות ש"שפות לא מתקיימות כישויות אמיתיות בעולם והן אינן נובעות מסביבות אמיתיות או מייצגות אותן" (Makoni & Pennycook, 2007:2). עם זאת, בעוד שרעיונות כגון אלו עשויים אכן להיות שגויים, חשוב בכל זאת להכיר ביסודות החברתיים של התהוותן של שפות, ובמאבקי הכוח החברתיים שבבסיסן של היררכיות בין שפות. כמו כן, חשוב להיזהר מעמדה הכורכת את ההכרה בשונות הלשונית-מבנית של שפות בטהרנות בנוגע לגבולות המפרידים ביניהן. במילים אחרות, חשוב להכיר ולעודד את הדרכים המורכבות והמיוחדות בהן דוברים דו-לשוניים ורב-לשוניים (ואולי אף חד-לשוניים) מערבבים בין שפות בשימוש ובלמידה של שפות, ולא לכפות טהרנות חד-לשונית בהקשרים אלה (Shohamy, 2006).

בנוסף, ישנו שינוי הולך וגובר בחשיבה על המושג של דובר ילידי של שפה. חוקרים רבים בתחום הסוציו-בלשנות רואים את המושג דובר ילידי של שפה כבעייתי ומטעה, משום שלטענתם, האידיאל של מיומנות לשונית איננו בהכרח אמור להיות זהה לסוג המיומנות של דוברי השפה מלידה, ומעטים הם לומדי השפה המצליחים להישמע כמו דובר ילידי (Creese, Blackledge, & Takhi, 2014). כתוצאה מכך,



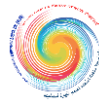
חוקרים אלו קוראים לביטול הרעיון של מיומנות כמו-ילידית כמטרת העל של למידת שפה ובמקום זאת תומכים בהתמקדות במדדים אובייקטיביים של יכולות תקשורתיות והבעתיות, אשר ייחודיות לצרכים של לומד השפה בהקשר המסוים של השפה הנלמדת ושל צרכי השימוש בה בהקשר החברתי הספציפי (Shohamy, 2011). כך, כפי שכבר הוזכר בהגדרה של חינוך רב-לשוני, מיומנויות בשפות שונות אינן צריכות להיות שוות ברמתן – אלא אמורות לשרת את ההקשרים הספציפיים השונים של השימוש הנדרש בכל שפה.

לסיכום, התפתחויות היסטוריות, חברתיות ופוליטיות השפיעו רבות על אידיאולוגיות לשוניות, והן הובילו לקריאות הולכות וגוברות לשינוי במתווי מדיניות לשונית רשמיים ומפורשים בכלל ובמתווי מדיניות לשונית חינוכית בפרט.

הצורך המהותי במדיניות לשונית חינוכית רב-לשונית

השינויים ההיסטוריים, החברתיים והפוליטיים שהוזכרו לעיל הובילו לקריאות לשינויים במדיניות לשונית, אשר יקדמו רב-לשוניות בחברה כמו גם בחינוך. לדוגמה, האיחוד האירופי הצהיר על המטרה לקדם גיוון באופן כללי ובשימוש בשפה בפרט (ECML, 2008). בהקשרים חינוכיים נעשו נסיונות דומים במסגרת המדיניות של שפה בחינוך באפריקה של אחרי האפרטהייד (LiEP; Makoe & McKinney, 2014).

בעוד שהכתבת מדיניות לשונית מפורשת מלמעלה למטה היא נפוצה מאוד בתקשורת רשמית בהקשרים לאומיים ובינלאומיים, קיים ויכוח בין חוקרים לגבי היכולת של מדיניות לשונית מלמעלה למטה לחולל שינוי בפרקטיקות לשוניות בחברה בכלל. ראשית, עולות שאלות לגבי האפקטיביות של מתווי מדיניות לשונית מלמעלה למטה כגורם המשפיע על פרקטיקות לשוניות באופן כללי (Spolsky & Shohamy, 1999). מעבר לכך, קיימת הבחנה תיאורטית בין שימוש במדיניות לשונית ככלי לשיקוף הרמה של הגיוון הלשוני הקיים או ככלי לכפייה של רגולציות ומניפולציות מלמעלה למטה לגבי השימוש בשפה והתפתחותה (Shohamy, 2006). בהתאם לטענה שמדיניות לשונית צריכה רק לשקף פרקטיקות לשוניות ולא להתערב בהן, חוקרים כמו דה סוואן (De Swaan, 2001) טוענים כי אפשר להסביר היררכיות בין שפות על-ידי בחינת ההערכה שלהן על-ידי משתמשים ועל-ידי חברות כהון חברתי או כהשקעה. למשל, את העלייה של שפות מסוימות לראש ההיררכיה במונחים של שימוש עולמי (למשל, אנגלית כשפה בינלאומית) ניתן להסביר בקלות על-ידי בחינת עליית קרנה של השפה האנגלית כמקור לכוח ולמוביליות חברתית. מודל המערכת של השפה הגלובלית (Global Language System) של דה סוואן (De Swaan, 2001) רואה בשפה כמשאב כלכלי, שערכו עולה ככל שמשתמשים בו יותר (Carthy, 2016). מנקודת מבט זו, השימוש בשפות נשלט על-ידי כוחות שוק ולא על-ידי מנסחי מדיניות, כך שהשפות בהן משתמשים דוברים רבים יותר ישלטו באופן טבעי במערכת הגלובלית, בלי צורך ברגולציה. עם זאת, מודל השוק החופשי לא מכיר בכך ששפות אינן רק כלי לתקשורת אלא גם משאב סוציו-תרבותי שבו משתמשים כדי להבנות זהויות לאומיות ואתניות (Bekerman & Horenczyk, 2004; Flores & Beardsmore, 2015; García & Lin, 2017). לפיכך, מתן יד חופשית להגמוניה בלתי מרוסנת של השפות בהן משתמש המספר הרב ביותר



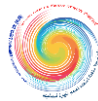
של דוברים, מבלי לנסות ולקדם שפות שוליים, עלול להוביל לחוסר צדק כלפי קהילות לשוניות שונות ולרמיסה ומחיקה של שפותיהן ושל תרבויותיהן (Nongogo, 2007). זאת ועוד, גישת שוק חופשי מעין זו למדיניות לשונית עלולה גם למנוע מדוברי שפות שוליים הזדמנויות לשוויון חברתי וגישה למוקדי כוח והשפעה (שוהמי, 2014). לא כל שכן, גישה המבטלת יתר על המידה את האפקטיביות של מדיניות לשונית נוגדת את המקרים בהם מדיניות לשונית השפיעה באופן משמעותי על הסטטוס של שפות ועל השימוש בהן, כדוגמת הפסיקה בתיק לאו נגד ניקולס ב-1974 ודו"ח בולוק בבריטניה, שהוזכרו לעיל (Carthy, 2016). לבסוף, בעוד שניתן להתווכח במידה מסוימת לגבי האפקטיביות של מתווי מדיניות לשונית מסוימים ברמת החברה, יש לציין כי בהקשר החינוכי, מדיניות חינוכית לשונית היא בעלת משקל עצום בקביעת דרכי ההוראה, הלמידה וההערכה בכל האמור בחינוך לשוני, ויש לה השפעה מכריעה על הפרקטיקות הלשוניות של תלמידים, על האידיאולוגיות מאחורי פרקטיקות אלו, ועל סיכוייהם של תלמידים אלו למוביליות חברתית (Shohamy, 2011).

לפיכך, פרקטיקות לשוניות, אידיאולוגיות לשוניות, וכן סוגי תכנון שפה, אשר מעניקים עדיפות לקודים מסוימים על פני אחרים מתוך שאיפה לחד-לשוניות, משמשים כלי להדרה, אפליה ופגיעה בדוברי שפות שוליים, וכן משמרים מתחים בין קבוצות אתניות בהקשרים בהם קיימים קונפליקטים מסוג זה. על כן קיים צורך מהותי בניסוח מתווי מדיניות לשונית חינוכית שיכירו בזכויות לשוניות של דוברי שפות שוליים במערכת החינוך כולה, ובמקביל יספקו לדוברי השפה השלטת חינוך לשוני שיאפשר אינטגרציה חברתית, שוויון וסובלנות באופן גורף.

בחינה וסיווג של זרמים בחינוך הדו-לשוני והרב-לשוני בעדשה ביקורתית

התפיסה המחקרית המשתנה של שפה, לצד פעולות החקיקה לצורך העצמת שפות שוליים במדינות לאום חד-לשוניות באופן מובהק, הובילו לנסיונות שונים להרחבת החינוך הלשוני באופן הוגן וצודק. להלן יתוארו נסיונות אלו בקצרה מנקודת המבט הביקורתית של שפה כהבניה חברתית.

מחקר משמעותי לגבי פרקטיקות חינוכיות המאפשרות את השימוש ביותר משפה אחת נערך בעיקר מתחילת המאה ה-20 בקנדה (1917), בדרום אפריקה (1926) ובארה"ב (Baker & Lewis, 1963). מאז הופעת מדינות הלאום, הגישה הרווחת הייתה להעביר דוברי שפות שוליים משימוש בשפות הבית שלהם לשליטה כמו-ילידית בשפה הלאומית – גישה שנקראת *דו-לשוניות מחסירה* (subtractive) (Lambert, 1974; bilingualism). במסגרת גישה זו, הדרך הטובה ביותר להשגת שליטה כזו הייתה כרוכה בהטמעה מלאה בשפת היעד (immersion), ויתור על מעמדה של השפה הראשונה של דוברי שפות השוליים ואיסור על חילופי-קודים (code-switching). עדיין בתחום הדו-לשוניות המחסירה, גישה מתקדמת יותר לחינוך דו-לשוני כללה הכרה בשימוש ראשוני וזמני בשפה הראשונה של דוברי שפות השוליים כקביים בדרך להשגת שליטה כמו-ילידית בשפה השלטת. גישה זו נקראת *חינוך דו-לשוני זמני* (transitional bilingual education; García & Flores, 2012).



גישות פרוגרסיביות יותר ביחסן לשפות שוליים התייחסו לשפה הראשונה של הדוברים כחשובה לא פחות לשימור ולטיפוח מתמשך לצד שפת היעד, אך עדיין מנעו בתוקף את האפשרות של שפות שונות להימצא באינטראקציה זו עם זו (Beres, 2015). אנשי חינוך שעבדו לפי גישה זו, שנקראת דו-לשוניות מוסיפה (additive bilingualism; Lambert, 1974), הקפידו על שמירת הפרדה בין השפות בכל הקשרי ההוראה, בכל תחומי התוכן ובכל המרחבים הלימודיים, זאת מתוך תפיסות אידיאולוגיות חד-לשוניות, הרואות בשילוב ועירוב בין שפות פוטנציאל לפגיעה בלמידה של שפה ובשימוש הנכון בשפה. בעוד הגישות לחינוך דו-לשוני שהוזכרו לעיל נטועות באידיאולוגיה חד-לשונית, שינויים בתפיסת השפה מובילות לאחרונה להנכחתה של אידיאולוגיה רב-לשונית, אשר מדגישה את השימור והשימוש ברפרטואר הלשוני המלא של דוברי שפות השוליים בחינוך. מכאן שגישות חינוכיות שדוגלות בתפיסה זו מתנגדות לתיחום של שפות באופן גורף, וכן לתיוג של הבעה רב-לשונית (למשל, חילופי-קודים) כלא נאותה או לא טהורה (Sierens & Van Avermaet, 2015). פרקטיקה המייצגת גישה זו במידה רבה הינה פרקטיקת העירוב הלשוני (translanguaging), שמקורה בהקשר של חינוך דו-לשוני בוויילס, בריטניה. מושג זה נועד לתאר שימוש בו-זמני בשפות שונות בתהליכי קליטה, תיווך והעברה של ידע (Baker, 2011; García & Wei, 2014). מספר חוקרים מתייחסים לעירוב לשוני כגישה רחבה לחינוך דו/רב-לשוני, בעוד שאחרים מפרשים מושג זה כפרקטיקה פדגוגית שבאה לידי שימוש במסגרת גישות רחבות יותר, כמו למידה רב-לשונית פונקציונאלית (functional multilingual learning; Sierens & Van Avermaet, 2015) או מעבר לשוני (translingualism; Flores & Beardsmore, 2015). בין גישות אלו כולן ישנם קווי דמיון גדולים מאוד: כולן מאמצות עקרונות כמו שימוש ברפרטואר הלשוני המלא של הדוברים, מתן מקום למעברים בין השפות בהקשרים שונים ושילוב הלומדים בסביבה מגוונת בה אפיסטמולוגיות שונות של שפה מתחרות זו בזו. כמו כן, גישות אלו חולקות מטרות דומות לנסיונות פדגוגיים שונים לשלב תלמידים בפעילויות המעודדות מודעות לשונית ורב-לשונית (למשל Frijns et al., 2011, cited in Sierens & Van Avermaet, 2015; Cenoz & Gorter, 2017b; Hélot, 2008; Rymes et al., 2016).

נתיבים שונים ליישום חינוך רב-לשוני

בחלק זה נפרט מבחר של סוגי תכניות וגישות בחינוך דו/רב-לשוני בעבר ובהווה. נתייחס לתכונות המגדירות ומבחינות בין התכניות השונות, לבסיס האידיאולוגי שלהן, ולממצאים ראויים לציון של מחקרי הערכה של תכניות וגישות אלו, אם קיימים.



סוג 1: הטמעה

סוג תכנית שכיח בחינוך דו-לשוני, שנבע מתוך הגישה התקשורתית ללימוד שפה (Heller, 1990), הינו הטמעה (immersion). הטמעה מוגדרת כ"תכנית חינוכית בה שפה שנייה (L2) או שפה זרה באה לידי שימוש לצורך הוראה אקדמית" (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014: 248). תכניות שבהן הזמן מתחלק בצורה שווה בין השפה הדומיננטית לבין השפה השנייה נקראות תכניות הטמעה חלקית (partial immersion) (Flores & Beardsmore, 2015). בסוגים אחרים של הטמעה ישנה הקפדה על הטמעה מלאה בשפה השנייה, ועל כן תכניות אלו נקראות תכניות הטמעה מלאה (full immersion) (De Mejiá, 2012). תכניות בקטגוריה של הטמעה משתנות בהתאם לגיל שבו מתחילים אותן, בגילאים 4-5 (הטמעה מוקדמת; *early immersion*), 9-10 (הטמעה מעוכבת; *delayed immersion*), או 13-18 (הטמעה מאוחרת; *late immersion*) (De Mejiá, 2012). שילובים שונים של משתנים אלו של גיל התחלה וחלוקת הזמן בין השפות משפיעים על סוג תכנית ההטמעה, אך כקטגוריה רחבה, הטמעה נצמדת באופן עקרוני להפרדה נוקשה בין השפות, מתוך אידיאולוגיה חד-לשונית (Flores & Beardsmore, 2015).

ממצאים חיוביים לגבי תכניות הטמעה נתגלו במחקרי הערכה. לדוגמא, מחקר מסוים מצא כי תלמידים בתכנית הטמעת צרפתית בקנדה הוערכו כדוברים ברמה כמו-ילידית והתפתחות שפתם הראשונה לא הושפעה לרעה (Genesee, 2006). באותו מחקר, יכולות הכתיבה והקריאה של התלמידים לא היו ברמה כמו-ילידית, אך יכולות אלו עדיין היו גבוהות יותר מאשר בקרב תלמידים בסביבות לימודים אחרות. זאת ועוד, מחקרים אחרים הראו יתרונות התפתחותיים מבחינה קוגניטיבית ובין-אישית בעקבות תכניות הטמעה (Baker, 2011). עם זאת, כפי שהוזכר, אידיאולוגיות של הפרדה לרוב מגבילות את הזכויות הלשוניות של דוברי שפות שוליים ושוללות את הידע של דוברים אלו בשפתם הראשונה. בכך, תכניות מעין אלו משמרות את התפיסת של דו/רב-לשוניות כחוסר בידע לשוני (Lau et al., 2017). בנוסף, תכניות הטמעה לרוב משרתות בעיקר את האליטה החברתית, ובכך "מחזקות את חוסר השוויון החברתי באמצעות סיפוק הון לשוני לתלמידים מאוכלוסיות עשירות מלכתחילה" (Flores & Beardsmore, 2015: 209). לפיכך, תכניות הטמעה כאלו אינן רב-לשוניות במהותן.

ההגדרה הנ"ל של הטמעה משתנה בתכניות בהן תלמידים הדוברים שפות ראשונות שונות לומדים ביחד, כך שהמטרה של תכניות כאלו – הנקראות הטמעה דו-כיוונית (two-way immersion) – היא ששתי הקבוצות ילמדו ביחד את שפת האחר, ויגיעו למצב של שליטה מאוזנת בשתי השפות (Beres, 2015; Flores & Beardsmore, 2015). מחקר שבדק בית-ספר יסודי עם תכנית הטמעה דו-כיוונית של אנגלית/אירית מצא כי הערבוב הלשוני בכיתה (והרכב התלמידים) הגביר משמעותית את תכיפות השימוש בשפת היעד, מה שמרמז כי השיטה הזו יכולה להפיק חלוקה מאוזנת יותר של השפות הבאות לידי שימוש (Hickey, 2001). מחקרים אחרים הראו כי תכניות הטמעה דו-כיוונית בארה"ב מצליחות לספק לתלמידים רמת שליטה גבוהה, הישגים אקדמיים וגישות חיוביות ללמידה (למשל Lindholm-Leary, 2001). בנוסף, מחקר אתנוגרפי משמעותי בן 6 שנים, תיאר את הדרכים השונות בהן תכנית הטמעה דו-כיוונית



תמכה בכישורים דו-לשוניים של תלמידים בסאן אנטוניו, ובעיקר שפך אור על טיפוח פרקטיקות כמו חילופי-קודים וכן השפעות קוגניטיביות חיוביות בין שפות כתוצרים של תכניות כאלו (Pérez, 2003).

סוג 2: חינוך דו-שפתי דו-לשוני

חינוך דו-שפתי דו-לשוני (Dual Language Bilinugal Education) הוא שם שניתן להרכבה תכניות הטמעה בארה"ב, שמתחלקות בהתאמה לסוג חד-כיווני (one-way) וסוג דו-כיווני (two-way; García & Flores, 2012). ממצאי מחקר תומכים בתכניות אלו באופן משמעותי, גם בשיטות מחקר אתנוגרפיות (למשל Hornberger & Johnson, 2007) וגם באמצעות מחקרי הערכה המשלבים שיטות מחקר איכותניות וכמותניות, וכן מחקרי אורך, כמו המחקר שנערך על-ידי תומס וקולייר (Thomas & Collier, 2002). מחקר זה הראה שיפור ניכר בהצלחת התלמידים וסגירת פערים בשפה השנייה (כולל בתכניות שפות מורשת). ממצאים מסוג זה, ביחד עם אלו מתכניות הטמעה מסוגים שונים, מדגימים את היעילות היחסית של תכניות כאלו לקידום השליטה של התלמידים בשפת ההוראה.

סוג 3: הוראת שפות משולבת תכנים – CLIL

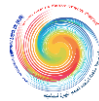
סוג אחר של תכנית בשם CLIL (הוראת שפות משולבת תכנים) הפכה למהותית בחינוך דו/רב-לשוני בעשורים האחרונים, והיא נחשבת לכמעט זהה לתכניות CBI (הוראה מבוססת תכנים) (Cenoz, 2015). תכניות מסוג זה החלו להופיע בשנות ה-90 באירופה, ומאוחר יותר קיבלו מימון בהקשרים אירופאיים שונים על-ידי מועצת אירופה והנציבות האירופית (Cenoz et al., 2014). ישנן הגדרות שונות לתכניות מסוג זה, אבל רובן כוללות את הרעיון שלמידת שפה נוספת צריכה להיות ממוקדת בתכנים, כך שהאלמנט הלשוני מהווה שחקן משנה בלמידה על תחום תוכן מסוים (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). למרות שיש המחשיבים את האיזון בין התוכן לשפה בתכניות כאלו כשווה יותר (Marsh, 2002) מצוטט אצל (Cenoz et al., 2014), התנועה הזו לאורך הרצף שבין תוכן לשפה בכל מקרה מפרידה בין תכניות CBI/CLIL לבין תכניות ההטמעה שהוזכרו לעיל (Cenoz et al., 2014). בנוסף, תכניות CLIL שונות מתכניות הטמעה בכך שהן לרוב משלבות שיתופי פעולה בין מורים המתמחים בשפה לבין מורים המתמחים בתחום התוכן ביצירת חומרי הלימוד, בתכנון השיעורים ובהוראה עצמה, וכן מתרחשות במסגרות זמן מוגבלות יותר (Coyle et al., 2010). למרות זאת, נראה כי תכניות CLIL כן חולקות בסיס אידיאולוגי עם תכניות הטמעה בכך שהן, לפחות באופן עקרוני, כן מקפידות על שימוש בלעדי בשפה השנייה במסגרת הוראת התוכן, למרות שלאחרונה התקיימו נסיונות לעודד תלמידים להשתמש בשפתם הראשונה במסגרת תכניות CLIL (Lin, 2015). על כן, ישנו פוטנציאל להפיכת תכניות CLIL לבעלות אוריינטציה רב-לשונית, למרות ההתמקדות העקרונית בשימוש בשפה השנייה ולפיכך היצמדות לאידיאולוגיה חד-לשונית. מספר חוקרים סיפקו ממצאים התומכים בתכניות CLIL וביעילות שלהן בהוראת שפות נוספות ותחומי תוכן (Coyle, 2007) מצוטט אצל (Flores & Beardsmore, 2015). עם זאת, ישנם חוקרים שמציינים כי קיימים בכל זאת פערים משמעותיים בסיפוק הבסיס האמפירי לתמיכה ב-CLIL בשל מחסור במחקר הערכה



מספק, היות שאין עדיין בנמצא סטנדרטים קבועים ואחידים לכל התכניות מסוג CLIL (Van de Craen, Mondt, Allain, & Gao, 2007: 197). בנוסף, חוקרים מסוימים מטילים ספק בממצאים ממחקרי ההערכה הקיימים לתכניות אלו בגלל נטייתם של הממצאים להשתייך לתכניות CLIL בהקשרים של אנגלית כשפה שנייה/זרה בלבד (Cenoz et al., 2014). לבסוף, על אף שמדובר בהקשר ספציפי במיוחד, מורים באסקים ופריזים לאנגלית ציינו כי מתן עדיפות לתכניות CLIL עלולה לעכב תלמידים רבים שממילא נאבקים עם תחומי תוכן מסוימים, למשל מקצועות כמו מתמטיקה (Egaña et al., 2015).

סוג 4: עירוב-לשוני (translanguaging)

בניגוד לגישות החד-לשוניות שהוצגו עד כה, בהן פרקטיקות לשוניות כמו חילופי-קודים בדרך כלל אסורות באופן עקרוני (ר' למשל Otheguy et al., 2015), ישנן תכניות המשלבות ואף מעודדות שימוש בפרקטיקות רב-לשוניות בכיתת הלימוד. ההנחה בבסיס תכניות מעין אלו, אשר הרווחת ביניהן הינה עירוב-לשוני, היא ששימוש בשפה הראשונה/ השפות הראשונות של הלומדים תורמת ללמידת השפה השנייה. ממצאי מחקר עדכניים תומכים בהנחה זו, ומתמקדים ביתרונות של חילופי-קודים בכיתת לימוד של שפה שנייה בקבוצות קטנות, במורים שעוברים תכופות בין שימוש בשפתם הראשונה של הלומדים לבין שפת היעד, ובהשפעות החיוביות של פרקטיקות מעין אלו על לומדים ועל מורים בהקשר של רכישת מיומנויות קריאה (ר' סקירה MacSwan, 2017). במקביל, מחקרים אלו מדגישים את היתרונות בנוכחות של שני מורים הדוברים את שתי השפות באותה הכיתה (Lau et al., 2017). במרבית המקרים מתייחסים חוקרים לעירוב-לשוני כפרקטיקה פדגוגית שאפשר ליישם אותה בסוגים שונים של תכניות חינוך רב-לשוניות. במסגרת פרקטיקות של עירוב-לשוני, טקסטים נקראים בשפה מסוימת ונידונים בשפה אחרת, תלמידים יכולים להשתמש במגוון הרפרטואר הלשוני שלהם גם בשיח הכיתתי וגם במסגרת תוצרים למיניהם, והלמידה עצמה מתקיימת תוך שימוש ביותר משפה אחת במקביל. בראייה יותר רחבה, עירוב-לשוני כגישה לחינוך רב-לשוני, מסמן התרחקות מהתפיסות הישנות של כיתת לימוד השפה כמחייבת שימוש בלעדי בשפת היעד בחומרי הלימוד, בהוראה ושיח הכיתתי באופן כללי. מבחינה אידיאולוגית, גישה זו משקפת את המעבר לתפיסה של שפה כפחות קבועה ומתוחמת לקוד מסוים. תפיסה זו מתפצלת לגרסה חזקה – בה חוקרים דוחים לחלוטין את קיומן של שפות שונות במציאות וממעיטים בחשיבותן כהבניות חברתיות, ולגרסה חלשה – בה חוקרים מכירים בשפות שונות כאובייקטים הקיימים במציאות אבל מרככים את הגבולות ביניהן ומעודדים את האינטראקציה ביניהן בכיתת הלימוד ומחוצה לה (García & Lin, 2017). למרות שממצאי מחקרים לגבי עירוב-לשוני תומכים ביישומה בהקשרים שהוזכרו לעיל, חוקרים בתחום החינוך הרב-לשוני מציינים כי אין זה מוכח עדיין שפרקטיקות מעין אלו מועילות בחינוך לשוני בטווח הארוך (Heugh et al., 2017). חוקרים אלו מחדדים כי "החומריות של שפות כתובות סטנדרטיות משמשת [עדיין] כשומר סף להשכלה גבוהה ולהזדמנויות מעבר לתחומי בית הספר" (Ibid: 11), ועל כן יש לבחון את היעילות של פרקטיקות עירוב-לשוני במחקרי אורך. חוקרים אלו טוענים כי אימוץ פרקטיקות של

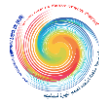


עירוב-לשוני באופן כוללני בכל תחומי החינוך הלשוני, מבלי להבין לעומק את ההשפעה שלהן לטווח ארוך, עלולה לבסוף להזיק לשוויון החברתי של דוברי שפות שוליים.

חינוך רב-לשוני דרך עדשה חברתית וסמיוטית רחבה יותר

מגמה שהולכת ומתהווה בהקשרים של חינוך לשוני, אשר חשוב לבחון בהקשר של תכניות לחינוך רב-לשוני, מעודדת ניתוח ביקורתי של המערכת האקולוגית והמרחב הציבורי במסגרת הלימודים בבית-הספר (Shohamy & Waksman, 2009). תפיסה זו של חינוך לשוני כקשור באופן הדוק למדיה לשונית (ולא-לשונית) במרחב הציבורי, קשורה בתחום מחקר חדש יחסית בשם *נוף לשוני* (linguistic landscape) (Landry & Bourhis, 1997). במסגרת תחום זה, חוקרים הציעו לאחרונה ללמד תלמידים שפה שנייה גם באמצעות ובהתייחסות לשימוש שנעשה בייצוגים לשוניים שונים במרחב בהקשרים שהינם מחוץ לכיתת הלימוד, תוך בחינה ביקורתית של ההיבטים החברתיים העומדים בבסיס הנוכחות וההיעדר של ייצוגים לשוניים אלו (Cenoz & Gorter, 2008; Malinowski, 2015; Shohamy & Waksman, 2009). המחקר בתחום זה מתבונן בסוגיות שונות הקשורות לשימוש בשפות שונות בחברות רב-לשוניות, לדוגמא ייצוג של שפות מיעוטים בהשוואה לשפות רשמיות או שפות בינלאומיות (Ben-Rafael, Shohamy, & Trumper-Hecht, 2006), השימוש באנגלית כלינגוה פרנקה, כתוצאה מגלובליזציה או מאימפריאליזם לשוני (Huebner, 2006), וההבדלים בין מדיה שנכפית מלמעלה למטה (כלומר מדיה שנוצרת על-ידי הממשלה או רשויות אחרות) ומדיה שצומחת מלמטה למעלה (כלומר מדיה שנוצרת על-ידי יחידים או קבוצות בחברה במרחב הציבורי), כהשתקפות של מתווי מדיניות לשונית – רשמיים ובלתי רשמיים (למשל Backhaus, 2006). כך, המרחב הציבורי נחקר כמרחב רב-לשוני אשר רווי בפעילות של גורמים רשמיים (העונים למשל לצווי בית משפט המחייבים שימוש בשפות מסוימות) כמו גם גורמים לא רשמיים, הנאבקים לזכותם לייצוג (למשל באמצעות גרפיטי).

ישנם מחקרים שמראים כי נסיונות לפתוח את כיתת לימוד השפה לניתוח ביקורתי של המרחב הציבורי יכולים להועיל גם למודעות של לומדי שפות להקשרים סוציו-פוליטיים של שפה ושפות בכלל (ר' למשל Hayik, 2017; Seals, 2017). מחקרים אלו תומכים ביישום פדגוגיה מסוג זה בתכניות חינוך רב-לשוניות, אשר מטרתן לשלב חינוך לשוני עם *אוריינות ביקורתית* (critical literacy; Lau et al., 2017). מאותה נקודת מבט, שמנסה למקם חינוך רב-לשוני בהקשרים סמיוטיים רחבים יותר, מנסים חוקרים בשנים האחרונות להראות את הפוטנציאל בשימוש באופנויות אחרות מלבד שפה כתובה לצורך גישור פערים לשוניים עבור דוברי שפות שוליים, ובמסגרת של למידת שפה באופן כללי (ר' סקירה של Dagenais, Toohy, Bennett Fox, & Singh, 2017). תיאוריות כאלו של רב-אופנויות (multimodalities) ורב-אוריינויות (multiliteracies) מסתמכות על ספרות משנות ה-90, במסגרתה סוציו-בלשנים מסוימים החלו לקרוא לאימוץ תפיסה נרחבת יותר של אוריינות (The New London Group, 1996). חוקרים אלו טענו כי קריאה וכתביה בשפה מהוות מיומנויות תקשורתיות מסוג אחד לצד דרכי הבעה רבות אחרות, אשר זכאיות להתייחסות שוות ערך, למשל הבעה חזותית, קולית, גופנית, וכדומה.

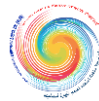


נסיונות פדגוגיים ברוח זו, הכוללים למשל התמקדות במחוות או יצירת סיפורים דיגיטליים בחינוך לשוני, או גישות כדוגמת הרפרטואר התקשורתי (communicative repertoire) שמתייחסות לרפרטואר הלשוני כחלק מרפרטואר סמיוטי רחב יותר, הכולל אמצעי הבעה שונים מלבד שפה, משקפים את התפנית הרב-אופנית (multimodal turn; Block, 2013) בהקשרי חינוך רב-לשוני (Cummins, Hu, Markus, & Montero, 2015; Dagenais et al., 2017; García & Wei, 2014; Hafner, 2015; Rymes et al., 2016; Stille & Prasad, 2015) ובהקשרי חינוך לאוריינות מדיה ביקורתית בכלל (critical media literacy; Michalovich, 2017). חשוב לציין כי נסיונות כאלו מדגישים את הצורך בהטמעת רב-מיומנות לשונית (multicompetence) בתפיסה הרחבה יותר של חינוך לחשיבה ביקורתית על הקשרים חברתיים של תקשורת – שפה ואופנויות הבעה אחרות (Kress, 2010; Wei, 2011). הטענה היא שרב-מיומנות כזו מעניקה לתלמידים את היכולת להפוך למעצבים ולמפיצים של ידע במציאות רווית המדיה של המאה ה-21 (Kress, 2010).

ממצאים ממחקרים אמפיריים על נסיונות מעין אלו – כדוגמת יצירה של טקסט זהות (identity texts) (Cummins & Early, 2010) או סיפורים דיגיטליים (digital stories; Dagenais et al., 2017; Ntelioglou, Fannin, Montanera, & Cummins, 2014; Oskoz & Elola, 2016) – תומכים בפוטנציאל של תכניות המאמצות גישה תקשורתית/סמיוטית רחבה לחינוך לשוני. יש בהם כדי להביא לשיפור התוצאות של למידת שפה, המוטיבציה ללמידת שפה, ואף נמצא כי תלמידים דוברי שפות שוליים מרגישים יותר שייכות לבית הספר ולחברה בכלל בעקבות חשיפה לפרקטיקות רב אופניות מסוגים אלו. כמו כן, גישות אלו לחינוך לשוני מביאות לקדמת הבמה את ההבנה שעבור אוכלוסיות של דוברי שפות שוליים (וכן מהגרים) נדרשות דרכי הערכה אלטרנטיביות (למשל מבחנים רב-לשוניים ורב-אופניים), הלוקחות בחשבון את הידע שדוברים אלו לא תמיד יכולים לבטא במלואו בשפת היעד (Shohamy, 2011). חשוב לומר כי אמנם הרוב המוחלט של מחקרי ההערכה להתערבויות פדגוגיות העושות שימוש באופנויות נוספות בחינוך לשוני התמקד בהקשרים ספציפיים, ועשה שימוש בעיקר במתודולוגיות אתנוגרפיות או שיטות איכותניות אחרות, שלא מאפשרות להכליל באופן גורף את ממצאיהן (למשל Ntelioglou et al., 2014). אולם, למחקר מסוג זה יש השפעה חשובה על מדיניות, כיוון ש"המציאות מעידה על אפשרות – אם יוזמה חינוכית מסוימת יושמה בהצלחה, משמע כי אפשר ליישם אותה" (Ibid: 4).

אתגרים ביישום חינוך רב-לשוני

אפשר לומר כי אחד האתגרים הקשים ביותר ביישום של תכניות חינוכיות רב-לשוניות הוא הדעות הקדומות וההעדרות המושרשות בקרב סוכנים שונים בתחום החינוך, כגון הורים, מורים, אנשי הנהלה ועובדי ממשל (Egaña et al., 2015). דוגמא להעדפה מושרשת בקרב סוכנים בתחום החינוך הינה ההעדפה לחד-לשוניות (או לאידיאלוגיות חד-לשוניות), אשר מופיעה אפילו בתכניות דו/רב-לשוניות מסוימות, שמקדשות את ההפרדה הטהורה בין שפות בתכנית הלימודים, מבלי לתת לגטימציה לדוברים דו/רב-לשוניים להביע באופן גלוי את האינטראקציה בין קודים לשוניים שמאפיינת את דפוסי החשיבה שלהם, למשל באמצעות חילופי-

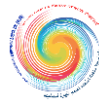


קודים (Beres, 2015; Flores & Beardsmore, 2015; MacSwan, 2017). אפילו בהקשרים רב- לשוניים מובהקים כמו במדינות רבות באפריקה, הורים הביעו את העדפתם לכך שילדיהם ישלטו ברמה גבוהה בשפת כוח, ולא בהכרח שיפתחו מיומנות רב-לשונית או ישמרו את שפותיהם הראשונות (Heugh & Skutnabb-Kangas, 2012; Makoe & McKinney, 2014). בתחום ההערכה, ניצבים קשיים רבים בפני בתי-ספר ורשויות מקומיות במעבר מתפיסות מסורתיות של הערכה (בעיקר מבחנים סטנדרטיים) להערכה המאפשרת ביטוי לרפרטואר רב-לשוני. פועל יוצא מכך הינו הטיפול הלקוי בנסיבות המיוחדות שעולות מהקשרים בהן קיים גיוון לשוני בכיתה (Dagenais et al., 2017; Piller, 2016). אפילו המורים שמכירים בחשיבות של טיפוח גיוון לשוני מוגבלים ביכולתם לבצע שינוי בגלל הסטנדרטיזציה הנפוצה בפרקטיקות הערכה ברמה הלאומית והבינלאומית בבתי-הספר. לאור זאת, הציעו חוקרים מסוימים להעניק אוטונומיה נרחבת יותר למורים ולבתי-ספר לצורך יישום פרקטיקות חינוכיות רב-לשוניות בהתאם לצרכים בהקשרים השונים (Pease-Alvarez & Thompson, 2014).

דעות קדומות והעדפות נגד תכניות חינוך רב-לשוני נובעות מתפיסות תועלתניות של למידת שפה ומיומנות בה, אבל גם מהקשרים נוספים של אידיאולוגיה חד-לשונית, כמו שנאת זרים ונטיית לאומניות. לדוגמא, דו-לשוניות בארה"ב נתפסה במקרים רבים כקשורה לחוסר פטריוטיות ואיום לזהות הלאומית הקולקטיבית (Carthy, 2016). בנסיון לתקן תפיסות מוטעות מעין אלו, תכניות חינוך דו-לשוניות חד- כיווניות שונות בארה"ב (ששירתו דוברי שפות שוליים בלבד) הוחלפו בתכניות דו-לשוניות ודו-כיווניות (ששירתו גם את דוברי שפות שוליים וגם את דוברי השפה הדומיננטית) כדי להתגונן מפני השיח של שנאת זרים, אשר איים על קיומן (Flores & Beardsmore, 2015). ובכל זאת, גם בתי-ספר דו-לשוניים ודו- כיווניים בארה"ב סובלים עדיין משיח של שנאת זרים, אשר רואה בהם איום לנטיית חד-לשוניות של מדינות לאום (García, 2009).

אתגר עליו מדברים רבות במסגרת כל נסיון ליישום תכניות חינוכיות רב-לשוניות הוא הטענה כי קיים מחסור במשאבים לצורך תפעול מוצלח של תכניות כאלו. אנו נתייחס לטענה זו בארבעה מימדים: הכשרת מורים, חומרי לימוד, משאבים לתמיכה בתלמידים נזקקים ומחקרי הערכה לתמיכה ולפיתוח חיובי של תכניות אלו.

במימד של הכשרת מורים, מצד אחד נאמר לעתים תכופות שכדי לתת מקום לשפות השוליים השונות הקיימות בכיתה, יש צורך להעסיק מורים ששולטים ברמה גבוהה בכל שפות השוליים האלו (Benson, 2013). מצד שני, חוקרים טוענים כי גם אם מורים כאלו ימצאו, אין ערובה לרמת המיומנות שלהם בשפה השלטת (שם). לפיכך, מכשול מרכזי ביישום תכניות החינוך הרב-לשוניות הוא המחיר הגבוה וההיתכנות המוטלת בספק של הכשרת המורים לתפקוד הגבוה הנדרש מהם בתכניות אלו (Pease-Alvarez & Thompson, 2014). כמו כן, גם אם מבטלים את הצורך במיומנות גבוהה של כל מורה בכל שפת שוליים רלוונטית (כיוון שהתלמידים עצמם יכולים לתפקד כמקורות סמכות בשפות השוליים שלהם), מרבית המורים לא רוכשים את הכישורים הפדגוגיים או מפתחים שיטות ייעודיות כדי לשלב את הרפרטואר הלשוני



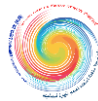
של התלמידים דוברי שפות השוליים בכיתות לימודי השפות (Wheeler, 2008, cited in Pulinx, Van) (Avermaet, & Agirdag, 2017).

במידה של חומרי לימוד, הנחה מצוטטת רבות הינה שיצירת חומרי לימוד והדרכה בשפות שוליים אינה משתלמת עבור הוצאות לאור (García & Lin, 2016), ועל כן היא מהווה אתגר רציני ביישום תכניות חינוך רב-לשוניות. עם זאת, חוקרים מסוימים הראו כי לקהילות מקומיות ישנה אפשרות בת-קיימא להפקת חומרי לימוד לחינוך יסודי למשל, באופן שמועיל גם לתלמידים וגם להוצאות לאור מקומיות (Heugh & Skutnabb-Kangas, 2012). עוד מרחיבים חוקרים, בהתבסס על נתונים מיישום המדיניות החינוכית הרב-לשונית בדרום אפריקה, כי אפילו אם רשויות ממשלתיות ישקיעו בחומרי לימוד שונים בהתחלה, ההשקעה הזו תניב רווחים משמעותיים תוך מספר שנים (Heugh, 2013).

במידה של משאבים מוגבלים של דוברי שפות שוליים, היות ורבים מהתלמידים האלו מגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, יש ברשותם משאבים מוגבלים ביותר לתמיכה בצרכי הלמידה הייחודיים הכרוכים במסגרת תכניות חינוך רב-לשוניות. לפיכך, קיימת טענה לפיה אחד האתגרים בתכניות חינוך רב-לשוניות הוא סיפוק משאבים מספקים לתמיכה בתלמידים נזקקים, כדי שהפערים שלהם לא יתרחבו כתוצאה מתכנית הלימודים התובענית של תכניות אלו (Flores & Beardsmore, 2015).

במידה של מחקרי הערכה, תכניות דו/רב-לשוניות דורשות בחינה רחבה ומעמיקה יותר, עם שילוב של גישות מעורבות ומחקרי אורך (Sierens & van Avermaet, 2015). אחת הבעיות המרכזיות במחקרי ההערכה הקיימים בסוגים שונים של תכניות חינוך דו/רב-לשוניות היא שסוגים אלו הם שונים במהותם, דבר שמהווה אתגר להשוואה מוצלחת (Baker & Lewis, 2015). בנוסף, תגובה רווחת של רשויות ממשלתיות לצורך הגובר ביישום תכניות חינוך רב-לשוניות עם מאפיינים של עירוב-לשוני או CLIL, הינה הטענה כי תכניות/גישות אלו לא הוכחו בצורה מספקת במחקרים אמפיריים ובפרט מחקרי אורך (Baker & Lewis, 2015; Paquet-Gauthier & Beaulieu, 2016). טענה זו היא בעייתית מיוחדת שום שהיא מונעת כל הזדמנות לניסוי ופיתוח של תכניות כאלו וביצוע מחקרי הערכה ראויים אודותיהן (Sierens & Van Avermaet, 2015). לפיכך, מן הראוי לממן יותר תכניות פיילוט, שמחד מנסות לענות על הצרכים של דוברי שפות שוליים בהקשרים ספציפיים בהם צרכים אלו מורגשים ביתר שאת, ומאידך מספקות ממצאים רבים ממחקרי אורך.

ממצאים קיימים ממחקרי הערכה בנוגע לתכניות חינוך רב-לשוניות אכן מראים כי בהיעדר משאבים, תכניות כאלו נוטות להתמקד בשפה הדומיננטית יתר על המידה (García & Lin, 2017). למעשה, הסוגיה של השפה הדומיננטית שגוברת בנוכחותה על שפות השוליים בתכניות מסוג זה קשורה במהותה להיררכיות של שימוש בשפה הקיימות תמיד ובכל הקשר (Cenoz & Gorter, 2017b). לדוגמא, לעתים קרובות תלמידים יחזרו להישען על השפה הדומיננטית באינטראקציות עם חברים מחוץ להקשרים החינוכיים הרשמיים, גם אם התכנית עצמה מעודדת אותם להשתמש בשפות שוליים (Ramaut et al., 2013, cited in Sierens & Van Avermaet, 2015; Bekerman & Horenczyk, 2004). לפיכך, ההצלחה של



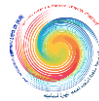
תכניות חינוך רב-לשוניות תלויה בהקצאת משאבים מתאימים כדי למנוע הישענות יתר על השפה הדומיננטית.

אתגר נוסף ליישום תכניות חינוך רב-לשוניות הינה סוגיית המדידה וההערכה. כפי שכבר נאמר, מבחנים סטנדרטיים הפכו לנוהל קבוע בהקשרים לאומיים ובינלאומיים, ובדרך כלל מודדים שימוש בשפה ביחס לשפה מסוימת במקום לאפשר הבעה רחבה של הרפרטואר הלשוני המלא של התלמידים (Shohamy, 2011). למשל, מחקר שנערך בישראל בתחילת שנות האלפיים הראה פערים מהותיים בידע שהפגינו עולים מאתיופיה ורוסיה במבחנים שנערכו להם בעברית, פערים אשר צומצמו במקרה הטוב רק 9-11 שנים אחרי ההגירה (ולעתים נותרו גם אחרי תקופה זו, בעיקר אצל עולים מאתיופיה) (Shohamy, 2011). על כן, דוברי שפות שוליים הם הראשונים שסובלים מפרקטיקות מדידה סטנדרטיות הדוגלות בחד-לשוניות (Cenoz & Gorter, 2017b). אכן, השאלה אודות הדרך לבצע התאמות על מנת לסייע לדוברי שפות שוליים לבטא את מלוא הידע שלהם בתחום התוכן – תוך שמסייעים להם להתגבר על המכשול הלשוני – היא שאלה שדנים בה רבות (Shohamy, 2011), עד לרמה בה מערערים לעתים על עצם הכינוי 'התאמה' להיתר לשימוש בשפת האם במבחנים. אכן, מחקרים בדרך-כלל תומכים במבחנים דו/רב-לשוניים. למשל, תלמידים עולים ממוצא רוסי בישראל הגיעו להישגים גבוהים יותר במבחנים דו/רב-לשוניים (או אפילו רב-אופניים) מאשר במבחנים חד-לשוניים בשפה העברית (Levin & Shohamy, 2008). לפיכך, בעוד שמיומנות בשפה דומיננטית מסוימת היא מטרה ברורה בהתחשב בחשיבות שלה לצורך מוביליות ושוויון חברתי (Heugh et al., 2017), חשוב לתהות מתי פרקטיקות הערכה חד-לשוניות מונעות מדוברי שפות שוליים להפגין את מלוא הידע שלהם בתחום התוכן (Shohamy, 2011). לבסוף, קבלת הצורך בדרכי מדידה והערכה המאפשרות לתלמידים להפגין את הידע שלהם במלוא הרפרטואר הלשוני העומד לרשותם מצריכה שינויים משמעותיים בפרקטיקות ההערכה הקיימות (בעיקר, מבחנים סטנדרטיים), ולפיכך כרוכה באתגר כלכלי ואידיאולוגי ליישום תכניות חינוך רב-לשוניות.

נקודה נוספת הנוגעת לאתגר ביישום תכניות חינוך רב-לשוניות, הינה שמבלי לספק משאבים ראויים עבור תלמידים נזקקים, תכניות כאלו יכולות לשרת רק את בני המעמדות הגבוהים (García & Lin, 2017). אתגר זה כולל גם את החשש כי דוברי שפות שוליים (בעיקר מהגרים) לא יעמדו בעומס של הדרישות בתכניות חינוך רב-לשוניות (Carthy, 2016), בייחוד בהשוואה לדוברי השפה הדומיננטית. טענות אלו, לפיכך, מדגישות שוב את החשיבות של מתן אמצעים מספקים להפיכת המסע המפרך של דוברי שפות שוליים בחינוך הלשוני לנתיב של הצלחה ושגשוג.

יתרונותיו של חינוך רב-לשוני

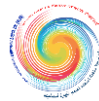
בעוד שדרושים מחקרי הערכה נוספים בתכניות חינוך דו/רב-לשוניות, ממצאים ממחקרים קיימים על התוצאות של תכניות כאלו, יחד עם מחקרים המייחסים שלל יתרונות קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים לנטיות רב-לשוניות בתכניות חינוכיות, הראו כי חינוך רב-לשוני הינו בעל פוטנציאל לתועלת מסוגים שונים עבור תלמידים, אנשי חינוך ועבור החברה באופן כללי, כפי שיפורט להלן.



מושג תיאורטי מרכזי העומד בבסיסו של יתרון משמעותי של חינוך רב-לשוני הוא העברה בין שפות (language transfer), שמתאר "כל מגע בין השפות של יחידים דו-לשוניים ורב-לשוניים, אשר משפיע על התפקוד הלשוני של יחידים אלו" (Cummins, 2013: 289). במילים אחרות, העברה בין שפות מתייחסת ליתרונות האפשריים שנובעים מהאינטראקציה של שפות שונות עבור התפקוד הלשוני של האדם. בהתאם לטענה זו ובמסגרת תפיסה הוליסטית של שפה, הציע קאמינס (Cummins, 2013) את היפותזת התלות ההדדית (interdependence hypothesis), אשר לפיה לומדי שפה מפתחים מיומנות משותפת בסיסית (common underlying proficiency) שקיימת בנפרד משפה ספציפית ובה אפשר להשתמש בלמידה של שפות נוספות (Cummins, 1981). ההעברה האפשרית הזו של כישורים יכולה להתרחש בכל כיוון, מהשפה הראשונה אל שפות נוספות או להיפך, והיא מקיפה אלמנטים רבים של ידע לשוני. ממצאים אמפיריים רבים תומכים בהיפותזה זו (לסקירה מקיפה ר' למשל Lau et al., 2017). גם בהקשר הישראלי נמצאה תמיכה אמפירית לכך כאשר הוכח כי מיומנות אקדמית (קריאה וכתיבה) נמצאת במצב של תלות הדדית בקרב דוברים תלת-לשוניים של רוסית (שפה ראשונה), עברית (שפה שנייה) ואנגלית (שפה שלישית) (Haim, 2015), ובקרב דוברים תלת-לשוניים של ערבית (שפה ראשונה), עברית (שפה שנייה) ואנגלית (שפה שלישית) (Abu-Rabia & Shakkour, 2014). כך, מהווה גישה זו סיבה נוספת לעודד תלמידים להשתמש בשפתם הראשונה בחינוך הלשוני, שכן הוראה בשפה הראשונה נמצאה כאמור כקשורה לתפקוד משופר בשפה השנייה (Beres, 2015). יש בממצאים אלו כדי לשכך את החשש מזיהום הדדי של שפות (cross contamination), חשש המקנן אצל הטוענים לעליונותה של חד-לשוניות על פני רב-לשוניות.

יתרה מכך, השגת שליטה ביותר משפה אחת נמצאה כבעלת יתרונות קוגניטיביים באופן כללי. ממצאי מחקרים הראו כי דוברים רב-לשוניים מתפקדים בצורה טובה יותר במשימות מטא-לשוניות מסוימות, אשר כוללות כישורים קוגניטיביים כמו שליטה מעכבת (inhibitory control) וקשב סלקטיבי (selective attention) בהשוואה לדוברים חד-לשוניים. ממצאים אלו הינם חשובים מאין כמותם, היות ששליטה מעכבת, האמונה על עיכוב דחפים אימפולסיביים לטובת התנהגות ראויה יותר התואמת את המטרות ארוכות הטווח של האינדבידואל, וקשב סלקטיבי, שמאפשר את היכולת להתרכז באובייקט מסוים לאורך זמן, הן חלק מן הפונקציות הניהוליות (executive functions) של האדם, הפונקציות הקוגניטיביות הקריטיות ביותר לכישורים לימודיים. כמו כן, ממצאים מחקרניים הראו שהידע של דוברים רב-לשוניים ביותר משפה אחת יכול לעכב התדרדרות קוגניטיבית הקשורה להזדקנות (Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004; Bialystok, Craik, & Luk, 2008). זאת ועוד, תלמידים דו-לשוניים (השולטים בשתי השפות ברמה גבוהה) הגיעו להישגים גבוהים יותר באופן מובהק במבחני אינטליגנציה מילוליים ולא-מילוליים מאשר תלמידים חד-לשוניים (ר' פירוט נרחב אצל Peal & Lambert, 1962).

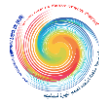
יתרון נוסף לחינוך הרב-לשוני הוא האפשרות לשיפור בהישגים לימודיים של תלמידים. לדוגמא, מחקר מדרום אפריקה הראה כי כאשר פרקטיקות של חילופי-קודים ותרגום מקבלות תמיכה ומיושמות בצורה מסודרת בתכנית לימודים המנסה להנהיג חינוך לשוני במספר שפות, ההישגים בכל תכנית הלימודים טובים



יותר מאשר במקרים בהם הפרקטיקות "אסורות או מוכפשות" בחינוך הלשוני (Heugh et al., 2017: 11). בנוסף, ממצאים ממחקרים אחרים מראים כי תלמידים שלמדו שלוש שפות יכולים לתפקד בצורה טובה יותר מאשר אלו שלמדו רק שתיים, בהקשרים בהם ההוראה מערבת שימוש בשפה הראשונה בגילאים 6-8 (Heugh & Skutnabb Kangas, 2012).

יתרונות לחינוך רב-לשוני קיימים גם בכל האמור במימד הרגשי. ראשית, הטיפוח של שפתם הראשונה או שפות המורשת של דוברי שפות שוליים, בין אם הם מהגרים, בני מיעוטים או בעלי רקע ילידי, תורם לתחושת המיטביות הרגשית (well-being) שלהם, כיוון שהם יכולים להפגין את הידע הלשוני והתרבותי שלהם (דבר שבדרך כלל נאסר בתכניות חד-לשוניות) ולטפח את הזהויות והשורשים התרבותיים שלהם (Creese, 2013; King & Ennsner-Kananen, 2013; Sierens & Van Avermaet, 2015; Tannenbaum, 2010). בנוסף, פרקטיקות המערבות יצירות רב-אופניות, הכוללות סיפורים או אפילו אינטגרציה פשוטה של שפתם הראשונה או שפות המורשת של דוברי שפות שוליים בפוייקטים יצירתיים, הוכחו כבעלי פוטנציאל משמעותי להעלאת והעמקת שיעור ההשתתפות של התלמידים בכיתה לימוד השפה והגברת תחושת טיפוח הזהות שלהם (ר' למשל Stille & Hafner, 2015; Cummins et al., 2015; Prasad, 2015). מעבר לכך, מחקרים שונים הצביעו על הבדלים אישיותיים בין דוברים חד-לשוניים לרב-לשוניים, כגון רמה גבוהה יותר של סובלנות לעמימות, פתיחות, יוזמה חברתית ואמפתיה תרבותית אצל האחרונים (Dewaele & Stavans, 2014; Dewaele & Wei, 2013).

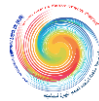
לאור הגלובליזציה ההולכת וגדלה במערכות כלכליות, נעשה ברור יותר כי מיומנות משמעותית בשפות שונות יכולה להועיל רבות. מצד אחד, הידע בשפות עולם יכול לאפשר מוביליות חברתית וכלכלית בקרב דוברי שפות שוליים מרקע סוציו-אקונומי נמוך (Piller, 2016), ולספק להם כישורים שיאפשרו להם להתחרות בהצלחה בשוק העבודה (De Mejiá, 2002). מצד שני, גם לדוברי השפה הדומיננטית לא כדאי להסתמך רק על מיומנות גבוהה בשפה הדומיננטית ברמה לאומית ואפילו בינלאומית, אם הם רוצים לשפר את מעמדם הסוציו-אקונומי בכלכלה הגלובלית, היות שמרכיב מהותי ביכולת לקחת חלק בשווקים מתעוררים חדשים וייחודיים בהקשרים בין-לאומיים שונים הינו ידע רב-לשוני (García & Lin, 2017). היתרונות הכלכליים של חינוך רב-לשוני לא נותרים ברמת היחיד. טיפוח והרחבת הרפרטואר הלשוני (שמורכב מקודים שונים של שפות) של דוברי השפה הדומיננטית ודוברי שפות השוליים בחברה מסוימת יכולים לתרום לצמיחה וליציבות הכלכלית (Carthy, 2016). בנוסף, בעוד שהוצגו טענות בנוגע לעלויות האדירות של חינוך רב-לשוני בקנה מידה לאומי, דו"ח שהתפרסם לאחרונה אשר התמקד בחינוך רב-לשוני בדרום אפריקה הראה כי אמנם נדרשת השקעה כספית משמעותית בטווח הקצר (למרות שהיא לא עולה על 1% מהתמ"ג), השקעה זו הינה משתלמת משום שהיא מכסה את עצמה ומתחילה להניב רווחים לאחר מספר שנים ספורות (Heugh, 2013). חישובים אלו לוקחים בחשבון אחוז נשירה נמוך של תלמידים, אחוז נמוך יותר של תלמידים שנשארים כיתה, ירידה בעלויות הראשוניות לאחר 5-7 שנים ועלייה כללית בהרשמה לחינוך התיכוני – גורמים אשר צפויים להניב עלייה בהכנסות של משקי בית ועל כן לעלייה בהכנסות המדינה ממסים (Heugh, 2013; Heugh & Skutnabb-Kangass, 2012).



היישום של חינוך רב-לשוני יכול גם לעודד תרבות פלורליסטית וסובלנית בקהילות בהן הוא מתקיים. כפי שציינו חוקרים מסוימים, גם דוברי השפה הדומיננטית וגם דוברי שפות שוליים יכולים להרוויח משילוב שפות הבית והתרבויות של דוברי שפות השוליים, כיוון ששילוב זה מייצר יותר אינטגרציה תרבותית (Bekerman & Horenczyk, 2004). מחקרים על תכניות חינוך דו-לשוניות בארה"ב ובקנדה מצאו שינויים חיוביים בקרב התלמידים ביחס לעמדותיהם כלפי קבוצות אוכלוסייה שונות, זהות ובטחון עצמי, שימוש בשפה וכן תחושת שייכות (Genesee & Gándara, 1999). בנוסף, משפחות התלמידים והקהילה הרחבה יכולים גם הם להיות שותפים פעילים יותר בחינוך התלמידים ולשלב את התרבות שלהם כדי להוביל למודעות תרבותית וללכידות גבוהה יותר (Benson, 2017; García & Lin, 2017). במיוחד בהקשרים בהם קיימים קונפליקטים בין קבוצות אתניות, יכול חינוך דו/רב-לשוני לספק הזדמנויות למגע בין קבוצות, הזדמנויות אשר "עשויות למתן קונפליקטים בין קבוצות ולעודד שינוי בגישות השליליות הרווחות בין הקבוצות", לפי היפותזת המגע (contact hypothesis; Bekerman & Horenczyk, 2004: 389). חשוב להוסיף כי יתרונות חברתיים, תרבותיים ורגשיים כדוגמת אלו שתוארו לעיל עולים לא רק בעקבות הוראה של מספר שפות במסגרת של תכניות חינוך רב-לשוניות, אלא גם כתוצאה מהתערבויות חינוכיות שמטרתן להעלות מודעות לשונית ורב-לשונית, אשר מוגדרת כ"הכרה מעמיקה במבנים ובתפקידי השפה ורגישות אליהם" (Carter, 2003: 64). תכניות כאלו, המתקיימות כיום במקומות שונים בעולם, מתמקדות במאפיינים משותפים בין שפות, מדגישות את החשיבות החברתית של שימוש בשפה כגון דחיקת שפות מיעוטים לשוליים (Cenoz & Gorter, 2017b), ומקדמות פתיחות ומודעות למגוון שפות באמצעות פעילויות כיתתיות משתנות (ר' למשל, Dagenais, Walsh, Armand, & Maraillet, 2008; Hélot, 2008, 2017).

מדיניות לשונית ומדיניות חינוכית בישראל

במשך רוב שנות קיומה של מדינת ישראל, המדיניות הלשונית החינוכית שהונהגה בה כוונה בעיקר לתכלית של הטמעת דוברי שפות מרקעים לשוניים שונים בשפה העברית. מעבר לביסוס השליטה של השפה העברית במרבית ההקשרים, החברה הישראלית העניקה גם סטטוס הולך ומתעצם לשפה האנגלית, בשל היתרונות שלה בהקשרים גלובליים מאז שנות הששים, ובו בזמן שללה את מעמדן של השפות השייכות לחלקים גדולים באוכלוסייה, למשל ערבית, אשר מדוברת על-ידי המגזר הערבי וכן על-ידי מהגרים יהודים (Or & Shohamy, 2017; שוהמי, 2014), וכן שפות ראשונות רבות אחרות שהביאו עמם מהגרים יהודים בעת הגירתם לישראל (Spolsky & Shohamy, 1999). המדיניות החד-לשונית המסורתית, שהכתיבה עברית בלבד (עוד מלפני קום המדינה, אך במידה רבה יותר לאחר הקמתה), גרמה למהגרים רבים לאבד את שפתם הראשונה והכריחה חלקים גדולים מהאוכלוסייה (ערבים למשל) ללמוד עברית כתנאי להשתתפותם בכל זירה בחברה הישראלית (בתקשורת, בממשלה, באקדמיה ובמסחר) (Or & Shohamy, 2016). אמנם, ישראל המשיכה להיות רב-לשונית במרחב הציבורי וכן בעקבות ההגירה המתמשכת (Spolsky & Shohamy, 1999), שהרי שפות שונות מדוברות בה על-ידי אוכלוסיות שונות – ערבים, מהגרים, מהגרי



עבודה ובני מיעוטים שונים, אך בעוד שלשפות הרבות הקיימות בישראל יש אולי מעמד כלשהו בתוך קהילות מקומיות הדוברות אותן, אין מקום להשוות מעמד מוגבל כזה להגמוניה המוחלטת של השפה העברית במוקדי הכוח במדינה.

דוגמא חשובה בהקשר זה הינה מצבה של השפה הערבית בישראל, והאופן שבו נתפסת על-ידי דוברי ערבית מחד ועברית מאידך. מצבה של השפה הערבית בישראל ממחיש את ההשפעות השליליות העצומות של ההעדפה החד-לשונית, שהינה שורשית כל כך לאידיאולוגיות לשוניות, פרקטיקות שימוש בשפה ותכנון לשוני בישראל. השפה הערבית היא שפה רשמית בישראל והיא שפת אמם של כ-20% מהאוכלוסייה. היא שפת ההוראה בבתי-ספר ערבים והיא נלמדת כמקצוע חובה במגזר היהודי. עם זאת ולמרות מעמדה הרשמי, הערבית נדחקה לשוליים בצורה משמעותית במרחב הציבורי, למשל בשלטים ציבוריים, במוסדות שונים (כולל בתי חולים, בתי-ספר ואוניברסיטאות), בערוצי הטלוויזיה הציבוריים ועוד (Shohamy & Abu Ghazaleh-Mahajneh, 2012; שוהמי, 2014). בעוד ש-95% מהערבים אזרחי ישראל יודעים עברית, 95% מהיהודים הישראלים לא יודעים ערבית (וועדת החינוך, התרבות והספורט, 2016). בנוסף, למידת הערבית בבתי-הספר הערבים לא נחשבת יוקרתית ולכן סובלת עד מאוד בהשוואה לחשיבות הרבה שניתנת לשפה העברית (בשל השליטה המוחלטת של השפה העברית באקדמיה, בתקשורת בממשלה וכן הלאה) ולשפה האנגלית כשפה גלובלית (Or & Shohamy, 2016). כמו כן, הדיגלוסיה בערבית, כלומר קיומן של גרסה מדוברת וגרסה כתובה נפרדות זו מזו, יוצרת אתגרים נוספים ללמידת השפה עבור תלמידים ערבים כמו גם עבור דוברי עברית (Donitsa-Schmidt, Inbar & Shohamy, 2004). בבתי-הספר במגזר היהודי, הדגש הוא בעיקר על הערבית הספרותית, מה שמוביל לכך שגם תלמידים המצטיינים מבחינת מיומנות בשפה אינם מסוגלים ברובם לנהל שיחה בערבית (מנדל ואחרים, 2016). בנוסף, למרות שתלמידים יהודים מחויבים באופן רשמי ללמוד ערבית במשך ארבע שנים, בפועל רבים מהם בוחרים בשפה אחרת, כמו צרפתית או רוסית. אלו שכן בוחרים ללמוד ערבית (בערך 125,000 תלמידים בחטיבת הביניים – כ-29.6%, ו-14,500 תלמידים בתיכון – כ-3.7% בתשע"ז), עושים זאת לרוב מתוך מוטיבציה לשרת בקהילת המודיעין בצה"ל ולא לצורך יצירת קשר ו/או מערכות יחסים עם ערבים בישראל או עם התרבות הערבית באופן כללי (מנדל ואחרים, 2016).

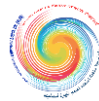
כדי להרחיב את החינוך הלשוני בישראל במגזר היהודי ובמגזר הערבי, התפרסמה מדיניות לשונית חינוכית בשנת 1996, אשר קבעה כי תלמידים בישראל ילמדו שלוש שפות ומעלה, בדגש על הוראת הערבית (כמקצוע חובה) עבור תלמידים יהודים, הוראת עברית עבור תלמידים ערבים, התחלת הוראת אנגלית כשפה זרה כבר בכיתה ג' עבור תלמידים יהודים וערבים, ועידוד הלמידה של שפות נוספות, למשל צרפתית כשפה זרה – לצורך חיזוק הקשרים התרבותיים עם ארצות פרנקופוניות, ורוסית – המוצעת כשפת מורשת עבור תלמידים שמשפחותיהם היגרו ממדינות דוברות רוסית (ספולסקי ושוהמי, 1996). למרות כל זאת ועל אף הצעד המשמעותי לכיוון חינוך לשוני מקיף יותר, צעד שאומץ על-ידי משרד החינוך במסמכים רשמיים, איכות היישום של המדיניות מ-1996 עדיין לא הוערכה כראוי (שוהמי ואחרים, 2012).



מלבד הלמידה הנדרשת של עברית, ערבית ואנגלית, מציע כיום משרד החינוך שפות נוספות עבור תלמידים המבקשים להרחיב את הרפרטואר הלשוני שלהם: צרפתית, איטלקית, סינית, יידיש, אמהרית, רוסית, ספרדית וגרמנית (כולן מוצעות בחטיבות ובתיכונים לפי דרישה, מלבד סינית וספרדית, אותן אפשר ללמוד כבר בבית הספר היסודי). נכון לשנת תשע"ז, בסביבות 12,390 תלמידים לומדים צרפתית (9550 בחטיבת הביניים – כ-2.3%, 2840 בחטיבה עליונה – כ-0.7%), בסביבות 5,000 תלמידים (כ-0.3% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים רוסית (עבור מרביתם זוהי שפת מורשת), 3,000 (כ-0.2% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים סינית, 5,000 (כ-0.3% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים ספרדית, 2,000 (כ-0.1% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים יידיש (לא כולל את המגזר החרדי), 500 (0.03% מכלל תלמידי א' עד יב') לומדים אמהרית, 400 (כ-0.02% מתלמידי א' עד יב') לומדים גרמנית ו-200 (0.01% מכלל תלמידי א' עד יב') לומדים איטלקית. ניתן ללמוד על פועלן של תכניות אלו באמצעות מידע כללי שקיים אודותיהן. למשל, הן בדרך כלל מתמקדות ביכולות תקשורתיות בדיבור; חלקן מתייחסות לשפה הנוספת כשפת מורשת ומדגישות קשרים תרבותיים (יידיש, רוסית, אמהרית); כמו כן, סינית ואיטלקית, למשל, כוללות תכניות להילופי תלמידים. עם זאת, קיים מחסור במחקרי הערכה שיטתיים לגבי תכניות אלו. יוצא מכלל זה הינו מחקר מקיף שהתפרסם ב-2016, אשר בחן את השפות רוסית, אמהרית, ספרדית וצרפתית כשפות בחירה במערכת החינוך בישראל (Muchnik, Niznik, Teferra & Gluzman, 2016). מחקר זה מצא כי האתגר הגדול ביותר בלמידה ובהוראה של שפות אלו הוא המחסור במשאבים כספיים בתכניות עצמן, לצד מחסור בהכרה מספקת בחשיבות שלהן. מחסור זה בהכרה ראויה ובהקצאת משאבים אכן מנוגד ללהיטות שהפגינו התלמידים, שתיארו כך את המוטיבציה שלהם ללמידת השפות הנידונות: במקרה של רוסית ואמהרית, תלמידים הדגישו את החשיבות של שימור שפת המורשת או שפתם הראשונה בישראל; במקרה של צרפתית וספרדית, תלמידים הדגישו את החשיבות של שפות אלו לשימוש מוצלח באמצעי תקשורת שונים, ליצירת קשרים עם דוברים ילידים (דרך האינטרנט למשל) ולקריירות העתידיות של התלמידים עצמם.

חשוב לציין כי, כפי שטענו חוקרים המעורבים במחקר על מדיניות לשונית בישראל (שוהמי ואחרים, 2012), חינוך לשוני בישראל סובל בבירור מבעיות שונות. אלו יובאו כאן כפי שהופיעו במסמך המקורי שהוגש למשרד החינוך על-ידי חוקרים אלו ב-2012 (שוהמי ואחרים, 2012: 2):

1. המערכת אינה מעודדת די הצורך לימוד נרחב של שפות, אינה מקדמת חינוך לדו-לשוניות או רב-לשוניות, ולא שמה דגש מספיק על חשיבות הימצאותן של מגוון שפות במדינת ישראל. (גם הדגש הרב על המבחנים הבינלאומיים שמתמקדים רק בשפות אם דוחק את מקומן של שפות נוספות).
2. השפה האנגלית הינה השפה הזרה היחידה (בנוסף לשפות אם – עברית וערבית בהתאמה) שקיימים בה לימודים אינטנסיביים (למעט בתי-ספר בודדים, שבהם הצרפתית היא השפה הזרה הראשית), אך גם בתחום הוראת שפה זו שיטות הלימוד אינן חדשניות בהשוואה לאלה המקובלות כיום במקומות אחרים בעולם, במיוחד באירופה.
3. תחום לימודי השפה הערבית בקרב דוברי ערבית גם הוא סובל מזה שנים מבעיות של מוטיבציה והישגים נמוכים וקיימת שחיקה רצינית בידע של השפה. אחת הסיבות לשחיקה זו היא התגמול הנמוך



- שמקבלים התלמידים הערבים על ידיעת ערבית, והיעדר תמריצים מספיקים ללימודה, בעיקר בכל הנוגע להשכלה הגבוהה בישראל. "הבנוס" שניתן החל בשנה שעברה לתלמידים ערביים הניגשים ל-5 יח"ל הוא צעד בכיוון הנכון, אך עדיין יש צורך בחשיבה מערכתית על האופן שבו אפשר לעודד תלמידים ערביים בכל הרמות ללמוד את השפה.
4. תחום לימודי השפה הערבית בקרב יהודים סובל מזה שנים מבעיות של מוטיבציה, וכן חסרים נתונים על הישגי התלמידים שלומדים ערבית בחטיבות הביניים. כמו כן, הכשרת המורים להוראת ערבית אינה מספקת, וישנו חוסר בתמריצים למורים לבחור בהוראת ערבית.
5. למרות המחקר הארצי המקיף של לוין, שוהמי, וספולסקי (2003) (במימון משרד החינוך), שהצביע על מספר השנים הרב שבמהלכו תלמידים מהגרים/עולים רוכשים את העברית (9-11 שנים בכל רמת הכיתות), הוראת העברית בבתי-ספר הנה מצומצמת ביותר. בדרך כלל התמיכה ניתנת לשנה אחת בלבד, ללא התייחסות מספקת לשפות הבית וללא התאמות מספקות לרכישת ידע אקדמי של מקצועות הלימוד הנלמדים בעברית. כמעט ואין התייחסות לתלמידים מהגרים בקהילה דוברת הערבית וכן אין התייחסות למדיניות לשונית נאותה לתלמידים שהם פליטים, מחפשי מקלט וילדים של עובדים זרים.
6. אין התייחסות לשונות הלשונית של אזורים שונים בישראל, בעיקר ברמות עירוניות ולצורך להתאים את המדיניות לצרכים הייחודיים של קהילות רב-לשוניות בערים ובשכונות כדוגמת קהילת דוברי הצרפתית בנתניה, דוברי רוסית באשדוד וכן קהילות מהגרי העבודה בתל-אביב וכדומה.

בדרך למדיניות חינוכית רב-לשונית חדשה בישראל

חלק משמעותי בסקירה זו הגדיר את הסוגים הנפוצים והאופייניים של תכניות חינוך רב-לשוניות, הבסיס האידיאולוגי העמוק שלהן וההשלכות המעשיות הרלוונטיות שלהן עבור דוברי השפה הדומיננטית ודוברי שפות השוליים, כפי שתוארו במחקרי הערכה. אמנם רבות מהסוגיות שהוזכרו לעיל עדיין עומדות לדיון, למשל השימושיות של תכניות כמו CLIL או הצורך בבחינת פרקטיקות שונות למדידה והערכה רב-לשוניות, אך מעבר לכל אלו ניתן וחשוב לנסח עקרונות למדיניות חינוכית רב-לשונית חדשה למדינת ישראל.

כפי שראינו, הרעיונות שיש לגביהן הסכמה מחקרית רחבה הינם בראש ובראשונה הצורך במתן מקום בכיתת לימוד השפה (ובבית-הספר בכלל) לשפתם הראשונה של דוברי שפות שוליים (מכלל הקבוצות באוכלוסייה), בין אם דרך מתן לגיטימציה לפרקטיקות רב-לשוניות שעשויות לתרום ללמידה, כגון חילופי-קודים, הקצאת משאבים לשיעורי שפה בהם דוברי שפות השוליים יוכלו לפתח את שפתם הראשונה כיאות במהלך שנות לימודיהם במערכת החינוך, וכן באמצעות הוראת שפות נוספות לדוברי השפה הדומיננטית. מובן גם כי יש לאפשר לדוברי שפות השוליים לבטא את הידע שלהם בתחומי התוכן בכיתה ו/או במסגרת הערכה ומדידה של הישגים, מבלי להיתקל במחסום בדמות השפה הדומיננטית להזדמנויות למידה ולצמיחה אישית. בשאיפה למימוש תכלית זו, כיוון שמתווי מדיניות לשונית חינוכית שנוסחו על-ידי מוסדות לאומיים נטו להגביל לעתים קרובות את כוחם של מורים או מנהלים לבצע שינויים חיוביים בשטח, יש להעניק



לסוכנים אלו אוטונומיה נרחבת יותר. בנוסף, מתוך הבנה ששפה אינה מוגבלת לקודים מסוימים בהכרח והינה מבוססת על תהליכים ויחסי כוחות חברתיים, יש לעודד פעילויות להעלאת מודעות לשונית כחלק אינטגרלי מהחינוך הלשוני – להגביר שיתוף פעולה בין מורי שפה, להשתמש בהון הלשוני והתרבותי של המשפחות והקהילות ולעשות שימוש באופנויות מקבילות לשפה כדי לגשר על פערים בשפה. כל אלו יוכלו לשמש את החינוך הלשוני ומערכת החינוך בישראל בכלל במטרה הראויה של חינוך תלמידים לחשיבה ביקורתית ולכשירות מיטבית כמעצבים ומפיצים של ידע במאה ה-21. בבסיס התובנות האלו הינה תפיסת המטרה של חינוך כמנוף לקידום שוויון חברתי וסובלנות באמצעות מתן הזדמנויות לצמיחה ולשגשוג לכל מגוון התלמידים, גם בהקשרים המקומיים וגם בהקשרים גלובליים שבהם יפעלו. כפי שראינו, מטרות אלו תואמות את היתרונות הרבים של חינוך רב-לשוני כפי שהוצגו בפרק זה.



פרק 2: אנגלית כשפה גלוקאלית בהקשר למדיניות רב-לשונית

אורלי חיים והילארי אביגדורי

Linguistic and cultural pluralism is more than the mere coexistence of various languages. It is primarily about transcultural circulation of values across borders, the negotiation of identities, the inversions, even inventions of meaning, often concealed by a common illusion of effective communication. The trainers of tomorrow will need to be increasingly plurilingual and pluricultural” (Kramsch, 2008, p. 390).

מבוא

השפה האנגלית מתפקדת כיום כשפת התקשורת הגלובלית במיוחד היות ויש לה דוברים רבים, רבים אף יותר מאלו שהם דוברים ילידיים (למעשה, 80% מהמשתמשים באנגלית כיום אינם דוברים ילידיים שלה; Crystal, 2012). תופעה זו היא בעלת השלכות רבות לתרבות, זהות וכן ליחסים בין השפה האנגלית לשפות האחרות הן בחברה והן בבתי-ספר בהקשרי הוראת שפה. קאצ'רו (Kachru, 2008) הגדיר את האנגלית בעולם דובר האנגלית לפי ההקשר ההיסטורי, מעמד השפה, ותפקודה בהקשרים סוציו-תרבותיים באזורים שונים, ולמרות שמודל זה זכה לביקורות רבות בהתייחסותו בעיקר לאזורים גיאוגרפיים מסויימים ולא אחרים (Jenkins, 2006), חשיבותו בכך שהוא מדגיש את הרעיון שרוב דוברי האנגלית הם רב-לשוניים ואת העובדה שרב-לשוניות היא כיום הנורמה ולא מצב יוצא דופן. באופן דומה, טוען קוק (Cook, 1992, 2013) שרוב האנשים בעולם כיום הם בעלי יכולות לפחות בשתי שפות – שפת הבית ושפות הקהילה הנלמדות בבתי-הספר. עם זאת, טוען קוק, הרמה הלשונית של דוברים אלו בכל אחת מהשפות אינה זהה משום שהיא תלויה בתנאים ובהקשרים שבהם נלמדות השפות. דיון זה משיק כמובן להמשגה השגורה של 'דובר ילידי' לעומת 'דובר לא ילידי', שרבים כיום מסתייגים ממנה, ומעדיפים מושגים פחות טעונים כדוגמת 'משתמש שפה' (language user), בהתייחס לאלו שנמצאים בתהליך רכישתה של השפה, במקום המושג אדם בעל 'יכולת דלה בשפה' (Kachru, 2008), שינוי סמנטי המשקף תפיסה עמוקה יותר ביחס לתהליך רכישת שפה והמשמעות של שימוש בשפה, לאו דווקא באופן שנעשה על-ידי הדוברים הילידיים.

לאור העובדה כי השימוש באנגלית הוא לרוב בהקשרים היברידיים, בהם האנגלית אינה השפה הראשונה של דובריה, מתייחס פירט' (Firth, 1996), לשונות הרבה של דובריה ולהיברידיות של ההקשרים שבהם היא באה לידי שימוש, ומציע לשם כך את המושג *Lingua Franca English*. לשיטתו של פירט', מאחר ואנגלית משמשת אנשים שאין להם שפה משותפת או תרבות משותפת, אנגלית הופכת להיות שפת התקשורת ביניהם. גם ג'נקינס (Jenkins, 2006) וסיידלהופר (Seidlhofer, 2011) השתמשו במושג *English as a Lingua Franca (ELF)* על מנת לתאר את השימוש הגובר באנגלית בקרב אנשים בכל העולם שיש להם שפות ראשונות שונות. על כן, ההגדרה של אנגלית מקבלת גם משמעות תרבותית שונה ונפרדת מזו של הדוברים הילידיים של השפה. זאת ועוד, הולמבאואר ועמיתיה (Hülmbauer,)



(Böhlinger, & Seidlhofer, 2008) מדגישים כי במושג ELF ישנו דגש לפונקציות תקשורתיות ולא לדיוק דקדוקי. כך דוברי ELF מוגדרים כדוברים עם יכולת תקשורת טובה בשפה, גם אם השפה בה הם משתמשים איננה תואמת בהכרח קריטריונים סטנדרטיים (Seidlhofer, 2005, 2011).

התקופה הנוכחית שבה אנגלית היא שפת התקשורת בהקשרים גלובליים מציבה אתגרים למורי השפה במקומות שונים בעולם, מעלה בקרב סוציו-בלשנים שאלות ביקורתיות בהתייחס לאידיאולוגיות שעומדות בבסיס החשיבה על האנגלית, וכן מעלה שאלות של מדיניות לשונית (McKay, 2002). חוקרים רבים זיהו סוגיות חשובות כגון מעמדה של האנגלית כשפה כוחנית בהתייחס לשפות אחרות, כולל שפות לאומיות ובמיוחד שפות מיעוטים. סוגיות מהותיות נוספות הינן גיל התחלת לימוד השפה והקשר המתהווה בין שפת האם ושפות הבית לבין השפה האנגלית. זאת ועוד, מעמד האנגלית כשפת כוח מעלה שאלות מהותיות בנוגע לשוויון הזדמנויות, במיוחד בהקשר של מהגרים וקבוצות מיעוט, שמעבר לצורך בלמידת אנגלית עליהם לרכוש במקביל גם שפות לאומיות היות ושפות אלה הן בדרך כלל שפות ההוראה במערכות חינוך (Block & Cameron, 2002; Kramsch, 2014; Phillipson, 2001).

למרות העיסוק הרב בסוגיות אלו, קיים מעט מחקר המתייחס לתפקיד שממלאות שפות נוספות (שפות אם ושפות בית אחרות) בלימוד אנגלית כשפה זרה. מיעוט המחקרים העוסקים בתפקיד של שפות נוספות בלמידת אנגלית הינו מפתיע, היות ששפות אלו יכולות להוות מנוף ללימוד אנגלית בבתי-ספר. תלמידים בהקשרים אלו הרי מביאים עימם לשיעורי אנגלית לפחות שפה אחת שהם כבר מכירים; בוודאי אם הם מהגרים או משתייכים לקבוצות מיעוט, יש להם ידע בשפות נוספות (Flores & Schissel, 2014; Shohamy, 2011; Walter, 2010). בזמן שמחקר מצביע על כך ששימוש בשפות אם יכול להעניק יתרונות רבים במסגרת לימוד אנגלית כשפה זרה, דפוסי השימוש בשפות אחרות בעת הוראת השפה אינם ברורים דיים, וקיבלו מעט התייחסות מחקרית. לפיכך, יש חשיבות רבה להבין לעומק את התפקיד שממלאות שפות אלה בהוראת אנגלית ושפות נוספות בכלל. פרק זה בוחן את הגישות להוראת השפה האנגלית דרך העדשה הרב-לשונית בכדי לסמן אפיקי מחקר בהקשר הרב-לשוני של הוראת אנגלית.

רקע

בהקשרים רב-לשוניים, אנגלית נלמדת במסגרת תכניות מסוגים שונים, הנעים בין השאר על הרצף שבין מתן מקום לשימוש בשפת האם של הלומדים בכיתה, לבין היצמדות לאנגלית באופן מוחלט כשפת ההוראה. (לפירוט מלא של סוגי התכניות השונות הנוגעות לדו-רב-לשוניות, ומיקומן על הרצף האידיאולוגי שבין חד-לשוניות לרב-לשוניות, ראה את הפרק 'מהותה של המדיניות החינוכית הרב-לשונית' בדו"ח זה.) תכניות להוראת אנגלית בהקשרים רב-לשוניים כוללות הטמעה (immersion) על סוגיה השונים – למשל, הטמעה חד כיוונית (המתמקדת באנגלית) לעומת הטמעה דו-כיוונית (המדגישה את למידתה של שפה נוספת במקביל). באופן שונה מהטמעה, קיימות תכניות להוראת אנגלית שייחודן בכך שהן מתמקדות בתכנים (CLIL). בדומה לסוגים מסוימים של הטמעה, תכניות אלו בדרך-כלל מונעות באופן עקרוני שימוש בשפות האם או בשפות הבית של הלומדים, אם כי בשנים האחרונות ישנה קריאה בספרות לחקור את



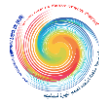
הדרכים בהן שימוש בשפת האם של הלומדים יכול לשחק תפקיד משמעותי גם בהוראה מבוססת תכנים (Lin, 2015).

על אותו רצף הנוגע למידת הלגיטימציה הניתנת לשימוש בשפות האם או בשפות הבית של הלומדים, מצויה גם פרקטיקה בשם עירוב-לשוני (translanguaging). חוקרים טוענים כי פרקטיקה זו יכולה להוביל להוראה משמעותית ויכולה להקטין את הניכור שמרגישים תלמידים מבתי-ספר, במיוחד תלמידים מאוכלוסיות של מהגרים וקבוצות מיעוט שמשמשים בפרקטיקה זו לתקשורת באופן טבעי, ובדרך-כלל לא מורשים לקיים אותה בבית-הספר (Creese & Blackledge, 2010). גרסייה וויי (García & Li, 2014) מציעים דוגמאות רבות של עירוב-לשוני כגון עבודה בזוגות או קבוצות קריאה של טקסטים מתורגמים, האזנה לקלטות בשפה ראשונה ואז כתיבה באנגלית של הטקסטים, עבודות הכנה לפני פעילויות שונות במספר שפות בעזרת מקורות בשפות שונות, עבודה בזוגות או בקבוצות של פעילויות האזנה ואפשרות להשתמש בשפה ראשונה. בהקשר של אסטרטגיות הוראה, גרסייה וויי מציעים לעודד תלמידים להשתמש במגוון השפות שהם יודעים בפרקטיקות קריאה, דיונים בקבוצות בשפה הראשונה, כתיבת הוראות במספר שפות, שימוש במספר שפות בכתיבה על הלוח בעזרת תרגומים על-ידי התלמידים, השוואת משמעויותיהן של מילים במספר שפות שונות וכן שימוש בשפה ראשונה בפעילויות של דיבור ושיח בכיתה. על כן, קיימות תכניות שונות על הרצף שבין איסור גורף על שימוש בשפת האם או שפות הבית של התלמידים בהוראת אנגלית לבין מתן היתר ולגיטימציה ללמוד באמצעות עירוב בין שפות שונות. באופן טבעי, התנועה על רצף זה משתנה מהקשר להקשר ותלויה באידיאולוגיות העומדות בבסיס המדיניות הלשונית בהקשר החינוכי הנתון.

מחקרים על שימוש בשפות נוספות בלימוד אנגלית

הספרות מראה שקיים מתח בין פרקטיקות של הוראה ושיטות הוראה בהתייחס למקום שאלו מתירים לעשות שימוש בשפה הראשונה של התלמידים בהוראת אנגלית, כאשר ניכר כי אידיאולוגיות חד-לשונית עדיין שולטות ברוב ההקשרים החינוכיים. לפי לין (Lin, 2015), הטענה שעומדת בבסיס אידיאולוגיות אלו מבוססות על עבודותיו של קראשן (Krashen, 1985), שהדגיש את התפקיד המרכזי של חשיפה לכמות מקסימלית של שפת היעד (דבורה וכתובה) בתהליך רכישת השפה (input). לין מזכירה גם את עבודותיה של סוויין (Swain, 1986) כמשפיעות על תפיסות אלו, שכן סוויין הדגישה בשעתו שאין לתלמידים הזדמנויות להיחשף לשפות היעד מעבר לבית הספר ולפיכך יש לעודד הוראה חד-לשונית. ואכן, המדיניות הדומיננטית מזה שנים, בהקשרים רבים ובמדינות רבות היא שאין להביא שפות אחרות לכיתה האנגלית. כך למשל, תוכנית הלימודים בהונג קונג מעודדת שימוש אך ורק באנגלית (Curriculum Development Council, 2004: 109). גם בישראל מצופה מהמורים להשתמש אך ורק באנגלית כשפת ההוראה בשיעורי אנגלית ושפה ראשונה איננה רצויה אלא במקרים מאוד מיוחדים למטרות של הבנה (משרד החינוך, 2001, 2013).

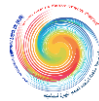
ובכל זאת, בשנים האחרונות ניכר שינוי רב בגישה זו, למשל כאשר קבוצת חוקרים מובילים בתחום



הוראת האנגלית (Swain, Kirpatrick & Cummins, 2011) כתבו חוברת המציעה דרכים ספציפיות כיצד לעשות שימוש להשתמש בשפה ראשונה ובשפות נוספות שתלמידים מכירים במסגרת לימוד האנגלית. החוקרים הדגישו במיוחד את היתרונות שיש לכך בהקשרי הבנת הנקרא. לטענתם, שימוש בשפה ראשונה מאפשרת למורים ולתלמידים לבנות על ידע קודם, לתרגם פריטים לקסיקליים קשים ומושגים דקדוקיים ולערוך השוואות בין השפות. גם הגישות של הוראת אנגלית ללומדים צעירים טוענות שחשוב להסתמך גם על השפה הראשונה במהלך ביצוע של מטלות לימוד (Johnstone, 2000). באנגליה שונתה תוכנית הלימודים בכיוון זה לשימוש המעודד להשתמש בשפה ראשונה במידה מתונה (Meiring & Norman, 2002: 28). זאת ועוד, המדיניות של המועצה האירופית מ-2007 (Council of Europe) עומדת על כך שתיכנס מדיניות רב-לשונית לבתי-הספר, מדיניות שמאפשרת הוראת מספר שפות ומכירה בכך שלתלמידים יש רפרטואר לשוני עשיר, שיש להכיר בו בכיתה (במיוחד לתלמידים מהגרים).

אין ספק שגישה זו של שימוש במספר שפות בהוראת שפה ואנגלית בפרט הולמת את הכיוון הכללי במחקר הסוציו-בלשני הנע לכיוון של רב-לשוניות והמתייחס לשפות השונות כמערכת הוליסטית אחת, בשונה מהגישה הקודמת שהקפידה להתייחס לכל שפה בנפרד (De Angelis, 2007). בהקשר זה כתב קוק (Cook, 1992, 2013) גם על מיומנויות רב-לשוניות, בניגוד לתפיסה המסורתית של מיומנויות נפרדות בשפות שונות. ג'סנר (Jessner, 2008) מציע את המודל הדינאמי של רב-לשוניות (Dynamic Model of Multilingualism), אשר מהווה גישה הוליסטית יותר לחשיבה ולמחקר על אודות התפתחות של רב-לשוניות אצל לומדים, בשונה מהמחקר המסורתי של למידת שפה שנייה הרואה כל שפה כמתפתחת בנפרד. מודל זה מאפשר לבחון מעברים והשפעות הדדיות בין שפות בכך שהוא מעודד: (1) התבוננות על רכישת שפה כתהליך התפתחותי ושפה כמערכת דינאמית; (2) התייחסות לרב-לשוניות בהקשרים סוציו-לשוניים; (3) התייחסות לרב-לשוניות כצורך תקשורתי; (4) הבנה של רב-לשוניות בהקשר של שימור שפה; (5) תפיסת התנהגות לשונית כמורכבת מהמערכות השונות של השפות אשר קשורות אחת לשנייה; (6) חיפוש דרכים להבין את התקשורת הדינאמית בין המערכות כקשורה למאפיינים האידיוסנקרטיים של הדובר הרב-לשוני.

כפי שכבר תואר בפרק המבוא לדו"ח זה, קיים מחקר רב כיום התומך בגישות הוליסטיות של רב-לשוניות והמצביע על השפעות חיוביות (אקדמיות, חברתיות, רגשיות) של שפות ראשונות בלמידת שפת היעד, הן בהקשרי קבוצות מיעוט ומהגרים והן בקרב קבוצות רוב הרוכשות אנגלית (e.g., Cenoz, 2009; Cummins, 1986; De Angelis, 2007; Haim, 2015; Lindholm-Leary, 2001; MacSwan & Pray, 2005). מחקרים אחרים הצביעו על השפעה חיובית ללימוד האנגלית בשילוב עם שפות אחרות וגם בהקשר של לימוד שפה שלישית (למשל Cenoz & Gorter, 2011a; Cenoz & Valencia, 1994; Errasti, 2003; Lasagabaster, 1998, 2000; Muñoz, 2000; Sagasta, 2003). כפי הנראה בגלל היכולת המטא-לשונית המתפתחת אצל הלומדים הדו-לשוניים מלכתחילה. כך למשל, אראסטי (Errasti, 2003) מראה השפעה חיובית של שפות אחרות על יכולת כתיבה באנגלית כשפה שלישית. המשתתפים הדו לשוניים (באסקית-ספרדית) במחקר זה השלימו מבחן כתיבה באנגלית כשפה



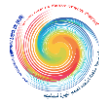
שלישית ונמצא כי התלמידים השתמשו במיומנויות שהם פיתחו בשפה אחת כשכתבו באחרת. יכולות הכתיבה בשלוש השפות היו קשורות קשר הדוק אלו באלו, והתלמידים שפיתחו יכולות לשוניות גבוהות בשתי השפות הראשונות שלמדו (באסקית וספרדית) הגיעו להישגים גבוהים גם בשפה האנגלית. דוגמא נוספת לכך נמצאה במחקרה של אוטווינובסקי-קסטלאניק (Otwinowsky-Kastelanic, 2011) שהראתה שהצלחה באנגלית (כשפה שנייה) נבעה גם מידע של השפה הפולנית (הראשונה), ובפרט הצביעה על תרומתה של מודעות לשונית כאסטרטגיית לימוד. (ר' גם Cenoz & Gorter, 2011a).

ניכר אם כך, כי לרב-לשוניות יש השפעה חיובית באופן פוטנציאלי על רכישת השפה האנגלית כשפה זרה/נוספת (e.g., Littlewood & Yu, 2009), וכן בהוראה מבוססת תכנים ובתכניות הטמעה (למשל Cenoz, 2009; Cummins, 2007; Laupenmühlen, 2012; Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009). מחקרים אלו מראים שוב ושוב שתלמידים בונים על הידע הקודם שיש להם והוא מסייע להם בלימוד השפה האנגלית תוך פיתוח יכולות מטא-קוגניטיביות (De Angelis, 2007). הכרה זו מובילה לכך שבשנים האחרונות ישנן יותר ויותר גישות ומודלים המאפשרים ומעודדים מעבר בין שפות במסגרת לימוד שפה, בעיקר בהקשרים תקשורתיים ספונטניים (Creese & Blackledge, 2010), וזאת לעומת שנים קודמות אז הייתה התנגדות מהותית לכך (Canagarajah, 2011).

פדגוגיות רב-לשוניות משולבות: אנגלית עם שפות נוספות בהקשרים שונים

תכניות EFL/ESL הדוגלות במידה כזו או אחרת ברב-לשוניות משתנות בדרכים שבהן הן מעניקות לגיטימציה לתלמידים ומורים להשתמש בשפת אימם או בשפות הבית שלהם. התכניות שונות מזו מזו ביחס למגוון גדול של משתנים כולל מדיניות לשונית חינוכית, אוכלוסיית התלמידים – מהגרים, קבוצות מיעוט, ותלמידים דוברי השפה הדומיננטית, מקצוע הלימוד – למשל כאשר אנגלית נלמדת כמקצוע הלימוד או כאמצעי הלימוד ללימוד תחומי תוכן (כמו מדעים, היסטוריה וכד'), שיטות הלימוד והגישה המקובלת בשיטות אלו לשימוש בשפה הראשונה של התלמידים. בקצה האחד של הרצף קיימות תכניות המכירות באופן רשמי בערך של רב-לשוניות בהוראת אנגלית, כלומר התייחסות לשפה/שפות שהתלמידים כבר שולטים בה/בהן. על אמצע הרצף ממוקמות תכניות כמו הוראה מבוססת תכנים (CLIL), הנפוצות בעיקר באירופה ואסיה, ולעתים מכירות בסוגים שונים של שימושים בשפות ראשונות, בעיקר להבנת התוכן הנלמד (Lasagabaster, 2011). בקצה השני של הרצף ממוקמות תכניות שבהן נעשה שימוש בשתי שפות בצורה ספונטנית מבלי שיש תוכנית מוצהרת של הדרכים לעשות זאת. במקרים אלו, המורים פועלים בעיקר לפי שיקול דעתם בהקשר נתון ולפי הצורך של התלמידים. להלן מספר דוגמאות לתכניות הממוקמות בנקודות שונות על הרצף:

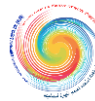
במדינות רב-לשוניות כמו דרום אפריקה, ניגריה והודו, אנגלית משמשת כשפה רשמית (ברוח פוסט-קולוניאליסטית) יחד עם מספר שפות נוספות. רוב התלמידים לומדים אנגלית כשפת ההוראה. בחלק מהמדינות קיים מתח רב במדיניות ובפרקטיקה בין שפות הבית ושפות ההוראה. במספר מערכות חינוך לומדים את שפת הבית בשלוש או ארבע השנים הראשונות של בית הספר ואחר כך עוברים לאנגלית (או



לצרפתית) כשפת ההוראה. ברוב המקומות אין רב-לשוניות, כלומר אין מקום למספר שפות באותו שיעור, כך ששפות הבית לעתים לא נלמדות כלל. ובכל זאת יש מספר יוזמות שבהן מלמדים מספר שפות. למשל בניגריה, שבה מדוברות למעלה מ-450 שפות, ובה מורים נדרשים למצוא דרכים להכיר ברב-לשוניות שכן תלמידיהם דוברים מספר רב של שפות. אדאמו ואיגן (Adamo & Igene, 2015) מדווחים על האתגרים הללו במחקר שערכו בבתי-ספר בארבע ערים בניגריה, המייצגים מספר של שפות. בניגריה רוב התלמידים המגיעים לבית הספר היסודי הם דו/רב-לשוניים: הם דוברים את שפת האם שלהם ובנוסף את שפת ה-Nigerian Pidgin, שמשמשת כשפת התקשורת. החוקרים הראו שהמדיניות הלכה למעשה היא חד-לשונית למרות השונות הגדולה של הפרקטיקות הרב-לשוניות בקרב התלמידים. באופן ספציפי הם זיהו מספר אתגרים. הראשון הוא האיסור המוחלט של שימוש בשפות חוץ מאשר אנגלית, הגורם לבלבול רב בין התלמידים בכך שמדיניות זו סותרת את המציאות והקשר בין הבית לבין בית הספר ובמיוחד לגבי השיח בכיתה שהוא שונה לחלוטין. האתגר השני הוא שההסברים שהמורה נותן לכיתה היו מאוד לא יעילים כי הם לא חפפו את הרקע והנסיון הלשוני של התלמידים. לאור זאת הדגישו החוקרים את החשיבות שבהלימה בין מדיניות לשונית בית-ספרית לבין זו של המדינה.

במדינות אסיאתיות רבות האנגלית נלמדת בבית הספר במקביל לשפות בית. אולם, קיימים הבדלים במידת החשיפה לשפות השונות המושפעת ממגוון גורמים כגון המטרות הספציפיות של המדיניות הלשונית, המעמד של השפה האנגלית כשפה גלובלית וכן המאפיינים של תכני ההוראה. כך למשל בהונג קונג, מדווח אוואנס (Evans, 2009) על בתי-ספר בהם סינית היא שפת ההוראה, ומשתמשים באנגלית או בתערובת של אנגלית וסינית כשפות ההוראה בעיקר בכתיבה ובקריאה וזאת למרות שהמדיניות הלשונית של 1998 קבעה באופן ברור מדיניות חד-לשונית הן בבתי-ספר בהם סינית היא שפת ההוראה ובבתי-ספר שבהם האנגלית היא שפת ההוראה. כך, מתוך ראיון עם מורה מבית-ספר בו הסינית היא שפת ההוראה, ניכר כי מורים רבים בבתי-ספר אלה משתמשים באנגלית גם בספרי הלימוד יחד עם פרזנטציות בדיבור והסברים של החומר הלימודי גם בקנטונזית. המורים מסבירים באופן ברור שהם מייחסים זאת למספר גורמים כגון הדרישה מתלמידים הלומדים בסינית וקנטונזית כשפת ההוראה לעבור בחינות בגרות באנגלית. אכן, יש עדויות רבות לפרקטיקות רב-לשוניות למרות המדיניות הקשוחה של משרד החינוך שאינה סובלנית לרב-לשוניות בהוראה.

בסקירה ספרותית על מחקרי הערכה של CLIL (Lin, 2015), מודים המורים והתלמידים שיש שימוש רב בשפה הראשונה למטרות הבאות: להסביר תכנים על-ידי תרגום של מילים ורעיונות לשפת האם או שפת הבית, לצורך הבנה, העמקה והרחבה של רעיונות אלו, להגדיל את כישורי ההבנה בקריאת טקסטים, ולטפח את היחסים הבין-אישיים בין התלמידים והמורים. בדומה לכך, מתאר לו (Lo, 2015) כיצד בפועל נעשה שימוש רב בשפה הראשונה בכיתות שונות, ובפרט בכיתות בהן יש מספר גבוה של תלמידים עם רמה נמוכה באנגלית. בכיתות אלה נעשה שימוש רב בשפה הראשונה בעיקר ללימוד של תכנים, שיחות ופיתוח של מודעות מטא-לשונית. גישה אחרת נחשפה על-ידי רובדי (Rubdy, 2007) שבדק שאלות לגבי השימוש של Singlish- (שפה המערבת את השפה מקומית של סינגפור יחד עם אנגלית), על-ידי מורים ותלמידים



בכיתות שבהן משתמשים באנגלית כשפה ההוראה. הוא מצא שלמרות שהיה צפוי מהמורים לא להשתמש בסינגליש בכיתה הם הודו שבעיקר בדיבור הם משתמשים בשפה זו בכדי לאפשר לתלמידים להגביר את ההבנה של תכנים לימודיים, ליצור קשר קרוב עם התלמידים, לחסוך זמן ולחזק עבורם את הקשר עם השפה האנגלית הסטנדרטית. חשוב לציין שהשימוש בסינגליש בכיתה התרחש בעיקר למטרות של תקשורת כך שהתלמידים היו יכולים להבחין בקלות בין הסינגליש שמשתמשים בה לשיחות בכיתה לבין אנגלית סטנדרטית שמשתמשים בה בכתיבה.

לאופנמוהלן (Laupenmühlen, 2012) ביצע מחקר שבדק את השיטתיות והשימושים של שפה ראשונה ושנייה בלימוד של ביולוגיה בשיטת ה-CLIL בבתי-ספר בגרמניה, ומצא שהשימוש בשפה ראשונה ושנייה בתכנים אלה מגביר את היכולות הקוגניטיביות בביולוגיה. דוגמא נוספת של שימוש ב-CLIL בכיתות בצפון איטליה הינה מחקרם של גאלאגר וקולוהאן (Gallagher & Colohan, 2014) שבחנו את היתרונות של מעברים משפה אחת לשנייה ואת השימוש בעירוב-לשוני (translanguaging). הממצאים הצביעו על כך שלפרקטיקות רב-לשוניות היו יתרונות רבים במיוחד בהתמקדות על המודעות הלשונית של התלמידים לצורות דקדוקיות וכן להגדלת אוצר המילים הכולל בשתי השפות. החוקרות הסיקו כי שימוש מתוכנן, ממוקד ותכליתי בשפתם הראשונה של התלמידים ראוי להיות חלק מארגז הכלים בתהליך הלמידה.

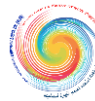
בעניין האמונות והאידיאולוגיות של מורים לגבי שימוש ב-CLIL, ראיין לאסאגאבאסטר (Lasagabaster, 2013) 35 מורים בקולומביה. הם דיווחו על אמונות חיוביות ביותר לגבי שימוש בשפה ראשונה כחלק מההוראה של שפה שנייה. בפרט, הם הצביעו על כך ששימוש בשפה ראשונה משמש אמצעי חשוב ומהווה יתרון בכך שמאפשר מערכת של פיגומים (scaffolding) בתהליך הלמידה של שפה ותכנים. רוב המשתתפים במחקר הצביעו על כך שיש צורך להשתמש בשתי השפות בצורה שיטתית. אפשר להסיק אם כך שהמחקרים שדווחו פה מראים שהסתמכות על ושימוש בשפה ראשונה של התלמידים, אף בכיתות CLIL וכן בהקשרים אחרים של לימוד האנגלית למטרות שונות הוא יעיל ומועיל.

לסיכום, ליתלווד ויו (Littlewood & Yu, 2009) מדווחים על מגוון רחב של אסטרטגיות הנעות מהתעלמות מוחלטת מהשפה הראשונה ומשפות הבית עד לשימוש בהן ב-90% מהזמן, וזאת אף בקרב מורים המלמדים באותם בתי-ספר או בהקשרים דומים, וללא קשר לרקע הלשוני של המורים עצמם. מורים המשתמשים בשפה הראשונה או בשפות הבית מרגישים לעתים שאינם עושים זאת מספיק או שחשים אשמים.

מדיניות רב-לשונית בלימוד אנגלית בישראל

כאשר בודקים את המחקר והפרקטיקה של הוראת אנגלית בישראל בהקשר של רב-לשוניות בישראל נראה שמספר קטן של מחקרים בדקו את התופעה. מדובר גם ברכישת אנגלית בקרב דוברי עברית ילידיים, דוברי ערבית, וכן מהגרים שלומדים את השפה האנגלית בנוסף ללימוד העברית. התוכניות הקיימות ברובן המוחלט לא כוללות התייחסות ליתרונות שברב-לשוניות.

עם זאת, תכניות מסוימות כן מעודדות רב-לשוניות במידה כזו או אחרת. למשל, קיימת תוכנית במסגרתה



תלמידים בבחינות הבגרות יכולים ללמוד תרגום לשפת הבית. שלזינגר ואלמוג (Shlezinger & Almog, 2014) בדקו את ההשפעה שיש לתוכנית מסוג זה, כאשר היא מתבצעת בכיתות י"א וי"ב, על כישורים מטא-לשוניים, כתוצאה משימוש במילונים והשוואות בין שפות ראשונות ואנגלית. המחקר הצביע על התקדמות והישגים טובים, הן במודעות מטא-לשונית והן בידע דקדוקי וכן ידע על ההיסטוריה של השפה. גם לאופר וגירסאי (Laufer & Girsai, 2008) בדקו את ההשפעה של ניתוח השוואתי של שפות ומיומנויות תרגום על רכישות לקסיקון בקרב דוברי אנגלית כשפה שנייה בקרב שתי כיתות של תלמידים ומצאו שלקבוצה שעסקה בתרגום ושימוש בשתי שפות היו ביצועים טובים יותר, במיוחד ברכישת לקסיקון. האופטמן ועמיתיו (Hauptman, Mansur, & Tal, 2008) בדקו את ההשפעה של תלת-לשוניות כאשר שלוש השפות נלמדות יחד בקרב אוכלוסייה בדרום – ערבית שפה ראשונה, עברית שפה שנייה ואנגלית שפה שלישית. הממצאים הראו שתוכניות אלה היו בעלות ערך ניכר בכך שהובילו להתקדמות בהישגים בכל שלוש השפות ובמיוחד בכתיבה. בהקשרי הגירה, חיים (Haim, 2015) מצאה שאורייונות בשפה ראשונה – רוסית – תרמה באופן משמעותי לניבוי הביצועים של התלמידים בשתי השפות הנוספות במנותק מגיל, מגדר ומעמד סוציאקונומי.

בהקשר להוראת אנגלית כשפה שנייה לתלמידים מהגרים, בחנו חיים וטננבאום (Haim & Tannenbaum, 2017) בדקו אמונות ואידיאולוגיות של מורים. הממצאים הראו שלמרות שרובם ככולם של המורים לא קבלו הכשרה ייחודית להוראת אנגלית לעולים, מרביתם מודעים לכך שמדובר בתהליכים שונים מאלו שחווים תלמידים ילידי הארץ שזו שפתם השנייה בלבד, וכן לפחות כשליש מהם דיווח על שימוש בעברית בעת ההוראה. ענבר-לוריא (Inbar-Lourie, 2014) מצאה כי בהקשרי הוראת אנגלית בגיל הצעיר, מורים עשו שימוש בשפה ראשונה למטרות של הוראה, ניהול כיתה ומשמעת, כמו גם עבור מתן תמיכה רגשית. באשר להכשרת מורים, אורלנד-ברק וינון (Orland-Barak & Yinon, 2005) מצאו רבים סבורים ששימוש בשפה ראשונה במסגרת הוראת אנגלית זה ראוי במקרים הבאים: הבהרה של תכנים, עידוד של תקשורת בשפה שנייה להעמקת ההשתלבות בשיח הכיתתי, וכן עבור יצירת קשרים קרובים עם תלמידים. דוגמא נוספת נוגעת לסמינר מיוחד למורים לעברית, ערבית ואנגלית שנערכו בבתי-ספר של ארגון אורט, על בסיס יוזמה של לוי והרפז (Levi & Harpaz, 2016). בסמינר, בו לקחו חלק מורים מרקע לשוני ותרבותי מגוון, נדונו לעומק נושאים הקשורים לרב-לשוניות ורב-תרבותיות והרלוונטיות שלהם להקשר הישראלי. מרבית המורים סברו שיש לקיים יותר שיתופי פעולה בין מורים לשפות שונות ומרקע שונה, הן בשלב ההכשרה והן במהלך העבודה. בהמשך פיתחו החוקרות עוד מספר רב של פרויקטים חדשניים (אשר חסרים עדיין מחקרים כדי לבחון את השפעתם) שכללו תרומות של כל אחד מהמורים – היבטים דקדוקיים משותפים, כתיבות של נושאים במספר שפות וכן פעילויות שונות בשלוש שפות. יוזמה נוספת כללה יצירת רשימה של 350 מילים בעלות שכיחות גבוהה, ורשימה זו נלמדה בשלושת השפות בצורה הדרגתית (Harpaz, 2017). לבסוף, חיים (Haim, 2017) מדווחת על פרויקט אשר שילב רב-לשוניות עם ספרים דיגיטליים, אותם יצרו תלמידים מהגרים בסיוע הוריהם. הפרוייקט היה חלק מתהליך ההתמקצעות של פרחי הוראה, ששימשו כמדריכים עבור התלמידים המשתתפים. פרויקט זה כלל מספר שלבים: קביעת החלטות



לגבי מטרות התוכנית בשילוב מורים, מנהלים ויועצים פדגוגיים; הכשרת מורים בביצוע של נרטיבים דיגיטליים; כתיבה של יחידות לימוד בנושאים של רב תרבותיות; ניסוי של היחידות בהוראה בבת-ספר; כתיבה של ספרים המבוססים על סיפורי התלמידים וכן הצגה של הסיפורים הללו לתלמידים והורים באירוע פומבי ציבורי. המשוב החיובי מיוזמה זו מצביע על החשיבות של כתיבת נרטיבים במספר שפות במיוחד ההתרגשות שנוצרת סביב האירוע. התלמידים הסיקו שהייתה להם התקדמות ממשית בשלושת השפות וגם את ההנאה שבשימוש ובהכרה של שפות האם במקום שם כמעט ואין שימוש של שפות אלה.

באשר להוראה מבוססת תכנים (CLIL), בשונה ממדינות רבות באירופה, זו כמעט ולא קיימת בבת-ספר בישראל, ומשרד החינוך התנגד לשימוש בגישה זו מסיבות שונות (כגון ידע לא מספק באנגלית של מורים בתחומי דעת שונים, רמת אנגלית לא מספקת של התלמידים, העדר תכניות מבוססות בנושא), אך גם מחשש לאיום על השפה העברית. היוזמות היחידות הקיימות הן אלו של ענבר-לוריא ודוניצה-שמידט (Inbar-Lourie & Donitsa-Schmidt, 2015), אך אלו רלוונטיות בעיקר לחינוך הגבוה ולא לבתי-ספר.

לסיכום, הסקירה שלעיל מצביעה בבירור על פערים ותהיות בנוגע להישענות על רב-לשוניות, במיוחד על שפות ראשונות, במסגרת הוראת אנגלית בבת-ספר. בנוסף מצביעה הסקירה על הפערים הקיימים בין תוכניות הלימודים, והאידיאולוגיות שבבסיסן (המפורשות או הסמויות) לבין הפרקטיקות של המורים בכיתות בישראל. בהינתן שהתפיסה המסורתית הינה איסור על שימוש בשפת האם או בשפות הבית, המורים עצמם אינם בטוחים כיצד עליהם לנהוג בכיתות, במיוחד בהקשרים רב-לשוניים באופן מובהק.

אתגרים בקידום שיטות להוראת אנגלית בדגש רב-לשוני

מגוון רחב של שיטות הוראה קיים בבת-ספר כאשר נסיונות מסוימים נעשים ליצור קשר בין הוראת אנגלית ושפות בית ושפות אחרות. אולם, למרות שבמקומות מסוימים מעודדים גישות אלה, קיימות שאלות רבות שיש למצוא להן מענה, הן בהקשר הגלובלי והן בהקשר הישראלי.

1. האתגר של שינוי אידיאולוגיות לגבי תכניות הלימודים

כיום מרבית תוכניות הלימודים באנגלית משקפות גישות מסורתיות של שימוש באנגלית בלבד, אך בכך אינן עונות על הצרכים של תלמידים מרקעים שונים. לפיכך יש לפתח תוכניות לימודים שיתייחסו לנושאים אלה ויכירו בצרכים אלה. בישראל כמעט בכל שיעורי האנגלית קיימת מדיניות חד-לשונית ואין שום מקום לשפות אחרות, לפחות ברמה המוצהרת. למרות שבתוכנית הלימודים מצוין שיש לערוך השוואות בין השפה האנגלית לשפות האם של הלומד, גישה זו כמעט ואינה מתקיימת באופן ממוסד ומוסדר. הפרוייקטים המוזכרים בחלק הקודם של הדו"ח אינם משקפים את רב התוכניות הקיימות. מעבר לכך, מחקר של חיים וטננבאום (Haim & Tannenbaum, 2017) לגבי מורים לאנגלית כשפה נוספת מראה שמורים אינם מקבלים הכשרה להוראה של תלמידים המגיעים מרקעים שונים (למשל מהגרים, שעליהם ללמוד את האנגלית כשפה שנייה או שלישית). כמו כן, מורים אינם מודעים לגישות שונות להערכת ידע רב-לשוני.

2. האתגר של פיתוח שיטות הוראה רב-לשוניות



שיטות הוראה מתוך תפיסה רב-לשונית חייבות לספק למורים עקרונות לשימוש מועיל בשפות ראשונות – מתי וכיצד. למרות שיש תשומת לב רבה לגישות של עירוב-לשוני (translanguaging), אין למורים ידע ספציפי אודות התכלית ואופני השימוש בשיטות מעין אלו. זאת ועוד, יש צורך לפתח מערכת עקרונות כוללת שתתייחס לפרקטיקות הוראה מתאימות ולצרכים הנובעים מגישה רב-לשונית (כגון היבטים קוגניטיביים, סוציו-לשוניים, סוציו תרבותיים, ודרכי מדידה והערכה). כמו כן, יש להתייחס לפרקטיקות הלשוניות הספונטניות המתרחשות בכיתה וגם בבית, במשפחה ובמרחב הציבורי (Canagarajah, 2011). כך למשל גרסיה וויי (García & Wei, 2014) טוענים שלמרות שיש גידול בשימוש בעירוב-לשוני, בכיתה עדיין יש קונפליקט וחוסר הבנה של התופעה ופוטנציאל השימוש בה כפרקטיקה לגיטימית. כמו כן, קיים מחקר מצומצם לגבי התופעה ויישומה בבית הספר, באופן המקביל למיעוט היחסי במחקרים הבוחנים באופן מקיף את גישת ההוראה מבוססת התכנים (CLIL).

3. האתגר של הכשרת מורים בשימוש בשפות ראשונות ושפות נוספות כאמצעי הוראה

קיים קושי רב בשינוי אמונות ואידיאולוגיות בהקשר של הכשרת מורים להוראת אנגלית המשלבת שפות נוספות, במקביל לקשיים בשינוי אמונות אלו ביחס לעצם הלגיטימיות של השילוב בכלל. חשוב אם כך לפתח ולתכנן תכניות שיתנו למורים עכשוויים ועתידיים בסיס תיאורטי ופרקטי ליישום מוצלח בכיתות ובבתי-ספר (Lyn, 2015; Mahboob, 2011).

אפיקי מחקר עתידיים

יש צורך בפיתוח תוכניות מחקר להוראה רב-לשונית והערכתה, הכוללת את בחינת המצב הנוכחי בהקשר של עמדות ומוטיבציות לגבי השימוש בשפה ראשונה בעת לימוד אנגלית. בנוסף, יש מקום לבחון את האמונות של סוכנים חינוכיים כגון מנהלים, מורים למקצועות תוכן שונים ומורי שפה לגבי שילוב האנגלית במסגרת הוראת מקצועות נוספים ושפות אחרות. זאת ועוד, ראוי לבחון אמפירית את העמדות והפרקטיקות של תלמידים לומדי אנגלית ביחס לשימוש בשפות בבית הספר ובמיוחד מחוץ לבית הספר, בעיקר בשל השימושים הרבים שתלמידים אלו עושים באנגלית ברחבי האינטרנט, למשל.

נושא נוסף הוא בדיקת ההשפעה של תוכניות רב-לשוניות על רכישה של שפות ותכנים לימודיים. בהקשר זה, ראוי לבצע מחקר שיבדוק את הפוטנציאל הפדגוגי של הקשרים בין הוראת אנגלית, הוראת שפות אחרות, והשפעות אפשריות על למידה של מקצועות אחרים. ראוי לבחון, למשל, מהן הפרקטיקות הקיימות בישראל בהוראת אנגלית (בהקשר רב-לשוני); האם ישנו מקום בהוראה לשילוב ויצירת קשרים בין אנגלית, עברית וערבית?

שאלות אלו יכולות להוביל להבנה עמוקה יותר של החוזקות והחולשות של תוכניות רב-לשוניות מסוגים שונים, כאלה השונות אחת מהשנייה לפי השימוש שהן עושות בשפה הראשונה. לשם כך יש צורך להתנסות בסוגים שונים של תוכניות רב-לשוניות ולבדוק את השפעתן על לימוד שפה, גם מבחינת איכות ההוראה וגם מבחינת תגובות התלמידים. לדוגמא, יש לבחון מהי ההשפעה של שימוש בשפה ראשונה או שפות אחרות על הישגים ועל שיטות למידת הישגים במסגרת הוראת אנגלית? ראוי לציין מחקר בישראל שכבר



הראה הבדלים משמעותיים בהישגיהם של תלמידים עולים במבחנים במתמטיקה כתוצאה מביצוע מבחנים בשתי שפות – רוסית ועברית (Shohamy, 2011). שאלות אלו נוגעות לשאלות של הערכה רב-לשונית בכלל, ולדרכים שבהן פרקטיקות שונות להערכת הידע הרב-לשוני של התלמידים יכולות למדוד את הישגיהם באופן מהימן יותר, לא כל שכן בהוראת אנגלית. לבסוף, שאלות של הערכה רב-לשונית כרוכות בהוראה עצמה – למשל, הדגש שניתן בהוראת השפה על המימד התוכני, או לחילופין המידה שבה ניתן מקום לשפות מורשת. כמו כן עולות שאלות רבות בהקשר של הכשרת מורים לשיתופי פעולה בין תכניות הלימוד ומורי השפות השונות. לכל אלו גם יחד יכולה להיות השפעה חיובית על ההישגים הלימודיים של התלמידים וכן על המוטיבציה ללימוד שפות, בוודאי בתחום כה מרכזי כהוראת אנגלית, ובמיוחד בהקשר הרב-לשוני של ישראל.



פרק 3: ערבית ועברית; למידת שפת ה'אחר/ת'

דפנה יצחקי וגל קרמרסקי

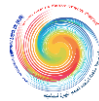
מבוא ורקע

בפרק זה נתייחס להיחשפות לשפת ה'אחר/ת' בשלל מובנים – הן בהוראה ישירה ופורמלית של השפה, הן במפגשים קבועים לאורך זמן עם קבוצת ה'אחר/ת' והן במפגש קבוע עם מורה מהקבוצה ה'אחר/ת', בין אם כמורה שפה ובין אם כמורה למקצוע אחר. ככלל, יהודים וערבים לומדים במערכות חינוך נפרדות באופן היסטורי, אך אפשר להצביע על שלוש מערכות, או נתיבים, בהם נפגשים תלמידים משתי הקבוצות בצורה נרחבת. האחת הינה מערכת קטנה של בתי-ספר דו-לשוניים עבריים-ערביים, בהם לומדים כיום כאלף חמש מאות תלמידים. חריג שני לדיכוטומיית המערכות הנפרדות הינה תופעה הולכת וגוברת של תלמידים ערבים הלומדים במוסדות חינוך המוגדרים כ"יהודים" בעיקר בערים מעורבות (שויד, שביט, דלאשה ואופק, 2014). נתיב שלישי הינה תכנית ה"לימוד המשותף", החדשה, המתפתחת בהשראת החינוך המשותף (Shared Education) הצפון-אירלנדי. באמצעות התכנית נפגשים זוגות של כיתות מבתי-ספר יהודים וערבים באופן קבוע על פני שנת הלימודים כולה ללימוד בצוותא של מקצועות שונים, הן מתחומי הליבה כגון חשבון ואנגלית והן בתחומים אחרים כגון אמנות, דרמה וכדומה. בהמשך נפרט על כל אחד מנתיבים אלו.

היות ורוב רובם של התלמידים לומדים בישראל במערכות החינוך הנפרדות, עיקר התכניות שתסקרנה להלן נופלות תחת קטגוריה זו. עם זאת, על אף האחוז הנמוך באופן יחסי של האופציות הנוספות, לתפיסתנו, נודעת להן חשיבות רבה בתיאור האופן בו הן מתנהלות ובבחינת היכולת שלהן להעניק אפשרויות נוספות ללומדים משתי הקבוצות בקידום מודלים רב-לשוניים. אופציות אלו נמצאות על מעין ציר שבו מן הצד האחד ישנן שתי מערכות נפרדות מבחינה אתנית/לאומית/שפתית (יהודית וערבית), מן הצד השני ישנם בתי-הספר הדו-לשוניים (אינטגרטיביים) וביניהן נמצאת אופציית הלימוד המשותף.

ראשית תוצגנה להלן תכניות במערכות החינוך הנפרדות בהן לומדים תלמידים בשפתם הדומיננטית (דהיינו, ערבית לערבים, עברית ליהודים), ולומדים כשפה שניה או זרה את שפתו של "האחר/ת", לאחר מכן יוצגו בתי-הספר הדו-לשוניים המסמנים את הקצה השני של סקלת המגע בין עברית לערבית, ולבסוף תכנית 'הלימוד המשותף' אותה אנו רואים כאופציית ביניים המייצרת מפגש קבוע, חשיפה אל ה"אחר/ת" ופתיחות כלפיו, אך תוך שמירה על בסיס בקבוצת השייכות מבלי "לאבד" מהמאפיינים הייחודיים לכל קבוצת השתייכות.

ציר נוסף שברצוננו לשרטט הוא זה המתייחס למוטיבציות ללימוד שפת האחר/ת, אלו הנשענות על מטרות מובחנות. מן העבר האחד מצויות תכניות בהן לימוד השפה מגיע מתוך אוריינטציה בטחונית כאשר רכישת השפה היא בעלת ערך ובה בעת קבוצת דוברי השפה נתפסים כאויב באופן שמשפיע על התוכן הנלמד במסגרת תכנית הלימודים. בייקר (Baker, 2011) בהתייחסו ללימוד שפות כגון מנדרינית, הינדו, קוריאנית או ערבית בארה"ב האיר את הפרדוקס של מצב זה כשהוא טוען כי:



"There is a tendency to value the acquisition of the languages while devaluing the language minorities who own them" (p. 382).

מן העבר השני תמצאנה תכניות שהאוריינטציה שלהן היא כזו הרואה בלימוד השפה דרך להתקרב אל האחר, ליצור עמו/עמה מגע ולקדם פיוס וסובלנות.

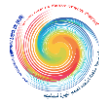
בהקשר של לימודי ערבית בישראל, על רקע מתיחות בטחונות ארוכת שנים עם מדינות ערב השכנות, המוטיבציות של תלמידים יהודים ללימוד השפה הערבית באות בעיקרן על רקע הרצון 'לדעת את האויב' ולהשתלב בתפקיד בטחוני המחייב את ידיעת השפה הערבית. מוטיבציות אלו כמנוע ללימוד השפה הערבית, תועדו בספרות זה מכבר (הים-יונס ומלכא, 2006). במקביל, תכניות שנכנסו אל המערכת 'מלמטה' – מארגונים במגזר השלישי דוגמת קרן אברהם – מייצגות בצורה ברורה את אוריינטציית לימוד שפת האחר כגשר לדיאלוג ולשלום. בהקשר הישראלי ישנו אלמנט נוסף הנכנס אל תוך הדיון ומוסיף עוד נדבך של מורכבות והוא העובדה כי ערבית (על להגיה הערבים-יהודים) הינה גם שפת המורשת של עולים יהודים מארצות ערב. על אף השוני הברור בין הלהגים, ובראשם העובדה כי הכנסת ערבית כשפת מורשת לתוך הציר מערערת את המושג 'שפת האחר/ת' והופכת אותה לשייכת לשני הצדדים, אנו מאמינים כי העמדת לימוד השפה הערבית כשפת מורשת יהודית בנקודה המצויה בין שתי האוריינטציות שהוצגו יכולה לסייע בהבנת המערך המורכב של לימוד עברית וערבית בישראל.

עברית וערבית בישראל; סוגיית מעמדה הרשמי ומעמדה בפועל של השפה הערבית

האינטראקציה בין עברית וערבית בישראל הינה מקרה בוחן מורכב לסיטואציות של לימוד שפות ומשקפת אתגרים המאפיינים חברות שסועות רבות, וכן אתגרים הנובעים מהייחודיות של מקרה זה מבחינה היסטורית, גיאוגרפית וכדומה. סקירת התוכניות השונות המובאות להלן לוקחת בחשבון ענין זה. הווה אומר, לימוד השפה הערבית כשפה זרה בבת-ספר דוברי עברית אינו יכול להיבחן באותם הכלים שבאמצעותם נבחנת הוראת שפה אחרת (צרפתית, סינית, ספרדית, ועוד), היות שהמתיחות בין הקבוצות החברתיות מצויה ברקע ומשפיעה על שלל נושאים כגון עמדות התלמידים כלפי השפה, זהות המורים והגישה כלפיהם, תכני הלימוד ועוד ועוד. הדבר נכון גם לגבי הוראתה של השפה העברית בקרב דוברי ערבית, הוראת עברית וערבית בבת-הספר הדו-לשוניים וכל שאר ההקשרים הלשוניים שידונו להלן.

היחסים בין דוברי עברית לערבית הם יחסי רוב-מיעוט הן במובן המספרי והן מבחינת הנגישות לאמצעים, מקורות כוח וכדומה. השפה הערבית הינה שפת מיעוט, המתפקדת כך בכל תחומי החיים הכלל-ישראליים ולכן הוראתה בקרב דוברי עברית והוראת הערבית בקרב דוברי ערבית נבחנה כך לאורך שנים. עם זאת, ערבית הינה שפת רוב בהקשרים גיאוגרפיים רבים, ובעיקר במזרח התיכון – הסביבה הגיאוגרפית הקרובה ביותר, עובדה המאתגרת את דיכוטומיית הרוב-מיעוט (לדיון ר' Or & Shohamy, 2015).

מורכבות נוספת קשורה להיותה של השפה הערבית שפה רשמית בישראל, לצידה של העברית. סוגיית מעמדה הרשמי של ערבית נבחנה רבות לאורך השנים (Saban & Amara, 2002; Yitzhaki, 2013) ונטען כי זהו מעמד רשמי "חלש" בהשוואה לשפות רשמיות אחרות בשל סיבות רבות. לדוגמא, העובדה כי

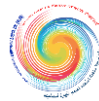


זוהי חקיקה שראשיתה בהוראה מנדטורית והיא אינה חקיקה ישראלית מקורית או העובדה כי זהו מעמד שאינו מעוגן בחוקה (שכמובן אינה קיימת בישראל) אלא בהוראת חוק רגילה. מעבר לכל זאת, רשמיותה של הערבית יכולה להיות מתוארת "כרשמיות אד הוק". הצעות לביטול מעמדה או הנמכתו עולות באופן עקבי על-ידי חברי כנסת שונים מאז 2001 ונעצרות בשלב הצעות החוק (מנדל ועמיתיו, 2016). לאחרונה נחצה קו זה כאשר אישרה וועדת השרים לחקיקה פה אחד, את חוק הלאום שיזם חבר הכנסת אבי דיכטר (הליכוד), המציע בין היתר את שינוי מעמד השפה הערבית משפה רשמית לשפה "בעלת מעמד מיוחד" בישראל (ליס, "הארץ" 7.5.2017). חוק זה נתקל בהתנגדויות רבות, וקולות האופוזיציה נסובו סביב סוגיית השלכות שינוי מעמדה של השפה הערבית שכל מטרתה, בלשונם, היא "עריצות הרוב על חשבון המיעוט"; נסיון לשרטט מחדש את גבולות המדינה ופגיעה חמורה בזכויות האזרח והאדם (שם). סעיף השפה הוסר מספר שבועות מאוחר יותר (סגל, חדשות ערוץ 2 29.5.2017) מהצעת החוק אך המסר לגבי אי יציבותו של מעמד זה נותר חזק מאי פעם. ולמרות כל זאת, המעמד הרשמי בעינו עומד ומתקוף כך מכניס את השפה לקטגוריה שאינה מתאימה (רק) לשפתו של מיעוט אלא כשפה בעלת מעמד רשמי חוקי, אחת משתי שפות רשמיות, אשר פריבילגיות רבות, לרבות בתחום החינוך, יכולות להיעשות בשמו. ערבית היא אם כן, שפת מיעוט בישראל, שפת רוב בסביבה הגיאוגרפית הצמודה לישראל, שפת המורשת של כמחצית מהאוכלוסייה היהודית, ושפה רשמית שרשמיותה מאותגרת חדשות לבקרים על-ידי חברי הפרלמנט הישראלי.

רב-לשוניות ולימוד שפת ה'אחר/ת'

היכולת לשפוט או להעריך תכנית בהקשר ליכולתה לקדם מודל רב-לשוני במציאות של קונפליקט תלויה, באופן טבעי, באופן בו בוחנים ומגדירים מהי רב-לשוניות ובקריטריונים המוצעים להערכתה. בשנים האחרונות מתרחש מעבר מחשיבה על חינוך דו-לשוני אל רעיונות העומדים בבסיסו של חינוך רב-לשוני (ר' לדוגמא דיון אצל García & Lin, 2017). נקודת הפתיחה היא כי חינוך דו-לשוני, במובן המסורתי של קידום יכולות בשתי שפות נמצא במחקרים באופן גורף כמועיל יותר מבחינה לשונית ואקדמית מאשר גישות חד-לשוניות וכן כי התוצאות הטובות ביותר הושגו כאשר התכניות נעשו בצורה שמעצימה את הדוברים ומאפשרת להם להיות שותפים בתהליך. לכאורה, אם חינוך דו-לשוני מטרתו לקדם מיומנות של התלמידים בשתי שפות, הרי שמטרתו של חינוך רב-לשוני תהיה לקדם מיומנות התלמידים בשלוש שפות או יותר. נדגיש כעת כמה עקרונות אשר אנו רואים אותם כחשובים ליצירתה של תשתית רב-לשונית מהותית, אשר מספקת יותר מלימוד של מספר שפות על-ידי קבוצת הרוב ובעלות חשיבות בהקשר של קבוצות בקונפליקט.

מעבר להבנה הקיימת כבר שנים כי שפה ולימוד שפה קשורים בקשר אמיץ לאלמנטים חוץ-לשוניים שונים, התפיסה כעת הינה עמוקה אף יותר ומתייחסת ליכולת של חינוך רב-לשוני לייצג מתחים חברתיים ולהשפיע עליהם גם מחוץ לאוכלוסיית התלמידים המסוימת הלומדת תכנית זו או אחרת. כלומר, לייצר שינוי גם במעגלים הרחבים יותר של הלומד/ת כגון המשפחות והקהילות לקידום מטרות חברתיות ופוליטיות



(Flores & Bale, 2017). מעמדן השונה של השפות ודובריהן בחברה משתקף גם בכיתת הלימוד ותפקידם של המחנכים הינו להיות מודעים לכך ששפות חזקות זוכות לתמיכה גדולה יותר בתכניות הלימוד ולפעול לאיזון בהיבט זה (Hélot, 2012). במובן זה, לחינוך רב-לשוני ישנו תפקיד של העצמה וסגור (Advocacy) עבור קבוצות הלשות ו/או מוחלשות. חינוך רב-לשוני אם כן, נתפס כזירה חשובה לקידום צדק חברתי ולשינוי ההיררכיות המובנות לטובת השפה הדומיננטית.

הגישה לתכניות רב-לשוניות צריכה להערכתנו להיות כזו המערערת על היררכיות בין שפות דומיננטיות לשפות המיעוט, וכזו המנסה לייצר קירבה ודו-שיח בין הקבוצות השונות באמצעות לימוד שפת האחר/ת. בהקשר זה עולה השאלה האם מפגש בין הקבוצות המצויות בקונפליקט, גם כזה שאינו מכוון ישירות ללימוד השפה, אך מביא עימו התקרבות אל שפת האחר ודובריה, יכולה להיכלל בדיון על "רב-לשוניות" או שמא יש לייחד את הדיון רק לתכניות אשר הנושא הלשוני הוא המרכזי בהן. במילים אחרות, האם רכישת מיומנויות בשפת האחר היא המטרה העליונה והמרכזית, כאשר עניין הקונפליקט מהווה את ההקשר שצריך להתחשב בו כאשר מתכננים את התכנית. או לחילופין, האם המטרה המרכזית היא קירוב הלבבות בין תלמידים מהקבוצות ה'יריבות', שינוי סטריאוטיפים שליליים, יצירת גישה אוהדת, סבלנית ופתוחה יותר. למצדדים בגישה הראשונה, תכניות שאין בהן הוראה ישירה של שפת האחר, תשארנה מחוץ לגבולות דיון זה. אולם, בו בזמן שסקירה זו בהחלט שמה את המוקד בנושא השפה, אין היא מייחדת אותו רק לסיטואציות של לימוד שפת האחר בצורה פורמלית. מצבים בהם מערכת החינוך מפגישה בין דוברי הקבוצות השונות הן באופן יזום (כגון תכניות "לימוד משותף") והן מעצם הימצאותם של תלמידים ערבים במסגרות המוגדרות "יהודיות" או "דוברות עברית" הם מצבים בעלי פוטנציאל רב-לשוני, ולכן נכללות גם הן בסקירה זו.

כמתואר גם בפרקים אחרים בדו"ח זה, תפיסתנו את המושג "רב-לשוניות" היא ככזה המבוסס על היתרונות בגיוון לשוני לשם חיזוק סובלנות כלפי האחר, ולא ככזה המבוסס על למידת שפה לשם רכישת מיומנות לכל צורך במנותק מהקשר חברתי-פוליטי. לפיכך, לא כל אירוע של למידת שפת האחר יכול להיחשב באופן אוטומטי כמקדם רב-לשוניות. לתפיסתנו, תכנית תוגדר כמקדמת רב-לשוניות בהקשר קונפליקטואלי כאשר היא מביאה לידי ביטוי מרכיבים מתוך האלמנטים שהובאו לעיל:

- הכרה בכך שלימוד שפות בהקשרי קונפליקט אינו יכול להיות מנותק מחשיבה לגבי הערך החברתי של השפות ודובריהן.
- מחויבות לשכלול תקשורת בינאישית; תכניות שבהן מושם דגש על מיומנויות דיבור, ושכתוצאה מן המפגש בין הקבוצות מתקיים שימוש בשתי השפות.
- מחויבות לסגור על האוכלוסיות החלשות בהקשר לסכסוך.
- היכרות עם שפת האחר כנדבך תרבותי.
- תכנית המזמנת מפגש עם חברי הקבוצה האחרת לרבות אלו הנלמדות על-ידי דוברי השפה, חברי הקבוצה האחרת. תכנית הנלמדת על-ידי מורה מקבוצת 'האחר' לא רק מאפשרת מפגש בלתי אמצעי בין הקבוצות בקונפליקט אלא גם מעמידה את דובר/ת השפה האחרת כדמות חינוכית ומודל לחיקוי במציאות בה רגילים התלמידים לפגוש דמויות כאלו כמעט אך ורק מקבוצתם שלהם.



- תכנית הנלמדת מתוך אוריינטציה "שפה כגשר לפיוס והיכרות עם האחר" ולא מתוך אוריינטציה בטחונית.

נתיבי מפגש בין עברית לערבית במערכת החינוך בישראל

1. מערכות החינוך הנפרדות

א. הוראת ערבית בבתי-ספר עבריים

ב-1995, קבע חוזר מנכ"ל משרד החינוך (נ"ה/10), כי כל תלמיד בחינוך העברי, הממלכתי והממלכתי-דתי, מחויב בלימודי ערבית כשפה זרה שניה בכיתות ז'-י' בהיקף של שיעורים עד שלוש שבועיות. חוזר זה הינו מסמך מדיניות לשונית מקיף אשר מבוסס על הרעיון של למידה בשפת האם (עברית/ערבית) והדגשת חשיבות למידת שפתו של האחר (Spolsky & Shohamy, 1999). בפועל, לא מיצבה מדיניות זו את לימודי הערבית כחובה, אלא כאפשרות בחירה, לצד צרפתית. בהבהרות לחוזר המנכ"ל שפורסמו לאחר מכן, טען המנכ"ל כי כוונתו בחוזר זה הייתה שהשפה הזרה השנייה תהיה בהכרח ערבית, וש במקרים מסוימים יהיה ניתן להמיר את הערבית בצרפתית (מבקר המדינה 1995, 369) אך בשטח התרגמה הוראה זו לאפשרות בחירה. על אף אישורה של הוראה זו מדי כמה שנים, הדיווחים על היקף הוראת הערבית נעו לאורך השנים בין 60% ל-75% (לוסיגמן, 2008)¹ ובכיתות י' נלמדה ערבית ב-2014 ב-37 חטיבות בלבד (מנדל, 2015), מצב אשר הביא לביטול חובת הלימוד בכיתה י' על-ידי שר החינוך (דאז) בבחינת הפסקת שיתוף הפעולה עם "השקר המוסכם" שבו המערכת מודעת לכך שהמדיניות אינה מתקיימת (כנסת, 2014).

השפה הערבית הינה כידוע שפה דיגלוסית, שפה בה הפער בין הלהג הדבור לוריאנט הכתוב הינו גדול ומשמעותי לעתים עד כדי חוסר מובנות (Ferguson 1959/2003). במשך עשורים ניטש הויכוח במערכת החינוך האם ללמד את הוריאנט הכתוב ("הערבית הספרותית") או הלהג הדבור ("הערבית המדוברת"). על אף תקופות קצרות בהן נעשה נסיון ללמד את הלהג המדובר (Donitsa-Schmidt et al., 2004), הלימודים הינם בעלי אוריינטציה ברורה של לימוד השפה הכתובה. הסיבות לכך רבות וכבדות משקל. הערבית הספרותית הינה השפה בה כתובים טקסטים, היא מעניקה לתלמיד ולמורה מערכת שבאמצעותה ניתן לייצג את השפה ועוד. בפועל, גם תלמידים שעומדים בדרישות התכנית של המערכת מסיימים את חובת הלימודים עם מיומנויות לשוניות נמוכות ביותר (Russak & Fragman, 2013).

סקירות ומחקרי הערכה שבחנו את הוראת הערבית במגזר העברי מצביעים על אתגרים וקשיים חוזרים ונשנים לרבות מוטיבציה נמוכה של תלמידים, הורים וגורמים בתוך הממסד, חומרי לימוד בלתי עדכניים, מורים אשר ערבית אינה שפת אמם, ומחלוקות חוזרות ונשנות לגבי הוראת הערבית המדוברת או הספרותית (אור, 2011; יצחקי, 2014; לוסיגמן, 2008; Tannenbaum & Tahar, 2008). ביקורת נוספת היא לגבי תהליך ה"לטיניזציה" אותו עברה הערבית הנלמדת בבתי-הספר העבריים כשפה "מתה" או "קפואה"

¹ בישיבת וועדת החינוך של הכנסת דיווחו נציגי הפיקוח על הוראת ערבית כי היקף הוראת הערבית בחינוך העברי עומד על 97% אך לא פירטו האם כוונתם לאחוז חטיבות הביניים או התלמידים (כנסת, 2017)



כאילו הייתה לטינית עתיקה שיש לפרשה ולתרגמה והוראתה אינה מתבססת על מאפייניה הדינמיים כשפה חיה ופעילה (אמארה, 2013; מנדל, 2015; Uhlmann, 2010).

ביקורת זו מתחברת לטענה נוספת לגבי היותה של תכנית הלימודים רוויה בהקשרים בטחוניים וצבאיים אשר באו לידי ביטוי בשלל דרכים החל משנות החמישים באמצעים כגון מגמות מזרחנות שהוקמו והופעלו על-ידי גורמים צבאיים, הפיכתו של חיל המודיעין לשחקן מרכזי בלימודי השפה ושילוב מומחים ישראלים-יהודים בלבד בעלי רקע צבאי בקבלת החלטות פדגוגיות ואף בהוראת השפה עצמה (Mendel, 2014) ותוך שימוש בחומרי לימוד בעלי תכנים מיליטריסטיים (אלעזר-הלוי, 2014).

מחקר הערכה שבוצע על-ידי האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים של משרד החינוך (הים-יונס ומלכא, 2006) לגבי הוראת הערבית בקרב תלמידים, מורים ומנהלים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי העלה ממצאים רבים הנוגעים להקשרי הקונפליקט בו נלמדות השפות. המנהלים והמורים הצביעו על תדמית המקצוע כבעיה המרכזית של לימודי הערבית הנובעת לדעתם מהמצב הבטחוני והגיאופוליטי המשפיע על עמדות ההורים והתלמידים ויוצר יחס שלילי כלפי לימודי הערבית. אחת משתי המוטיבציות ללימוד השפה אשר דורגו הן על-ידי המורים והן על-ידי התלמידים בשיעור הגבוה ביותר הן ה"רצון לשרת במודיעין". בבחינת עמדות כלפי מטרות העל של התכנית אשר התייחסו להכרת התרבות הערבית ולפיתוח יחסי דו-קיום עם העם הערבי, העמדות נמצאו חיוביות יותר בקרב המנהלים בבתי-הספר בהם נלמדה השפה בהשוואה לבתי-הספר בהם לא נלמדה השפה. עמדות חיוביות יותר נמצאו גם בקרב המנהלים בפיקוח הממלכתי בהשוואה לממלכתי דתי. בנוסף, פחות ממחצית מהמורים דיווחו כי הם אכן מנהלים את השיעור בערבית במידה מספקת ורובם המוחלט של המורים הביעו עניין בהשתלמויות לחיזוק יכולת הדיבור בערבית להגייה נכונה של השפה - ממצא הממחיש את הקושי בשימת הדגש על הוריאנט הספרותי בהוראת השפה.

עדכונים בתכנית הלימודים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה והשקת תכנית חדשה לבתי-הספר היסודיים

השינויים וההידושים בתכנית בשנים האחרונות מצביעים על מגמות מעורבות. תכנית הלימודים החדשה לחטיבות הביניים והתיכון מבקשת להעמיק אלמנטים תקשורתיים אך תוך הצהרה כי הוריאנט הנלמד הינו הערבית הספרותית, לצד תכנית חדשה לבתי-הספר היסודיים המבוססת על הערבית המדוברת.

בשנת 2014 פורסמה תכנית לימודית מעודכנת לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במטרה לתת מענה לקשיים שעלו בדו"ח האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים של משרד החינוך (שם) שהוזכר לעיל והן למדיניות ה"למידה משמעותית" שהונהגה במשרד (משרד החינוך, 2013).

התכנית הציעה את השינויים הבאים:

- שימת דגש על הגישה הפונקציונלית בהוראת הדקדוק הבא לידי ביטוי בהנחיית המורים להוראת החומר הדקדוקי כך שיהיה קשור לטקסטים הנלמדים ולא יוצג באופן תיאורטי וכנושא נפרד ומנותק.
- הדגשת הקשר בין לימודי הערבית לנושאי לימוד אחרים בעיקר עברית, היסטוריה והוראת האיסלם.
- המלצה למורים להדגיש את הקשר בין העברית והערבית בעיקר על-ידי מתן דוגמאות מאוצר מילים מקביל בשלבי הלמידה הראשוניים.



כאמור, התכנית מצהירה כי "הערבית הספרותית היא השפה הנלמדת בבתי-הספר העבריים" (משרד החינוך 2014א:12) וכי תלמידים המעוניינים בכך יוכלו ללמוד את הערבית המדוברת בכיתות י"א-י"ב במסגרת מסלול מיוחד. התכנית מסבירה ברציונאל הפדגוגי כי הסיבה לכך היא מחקרים שהצביעו על הקושי ברכישת הערבית הספרותית לאחר לימוד ערבית מדוברת בתעתיק עברי בשנות הלימוד הראשונות (שם). עם זאת, התכנית מנחה את המורים למתן דגש גדול יותר לשיח כיתתי בערבית. הן בתכנית והן בחוזרי המפמ"ר שפורסמו מאז התכנית מתבקשים המורים לנהל שיח כיתתי כמה שניתן בערבית "מדוברת (דבורה) או ספרותית" (משרד החינוך 2017:4).

חידוש נוסף הינו שילוב תכנים בערבית-יהודית בתכנית ההוראה כמענה לדו"ח וועדת ביטון על-ידי הפיקוח על הוראת הערבית. למורים מוצעת סדרה של מערכי שיעור המשלבים טקסטים בערבית-יהודית של יהודים יוצאי מדינות ערב, נבחרו טקסטים בנושא יהדות המזרח ופותחה יחידת לימודים להרחבת הנושא. כמו כן, וועדת המקצוע קיבלה החלטה כי הטקסטים בערבית-יהודית, יוכלו לשמש כאפשרות בחירה למורה בחלק של ההערכה הפנימית המהווה 30% מציונו של הנבחן בחטיבות הגבוהות (שם).

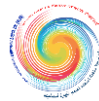
התפתחות חשובה נוספת הינה כניסתה של תכנית חדשה ללימוד הערבית בכיתות ה'-ו' בבתי-ספר עבריים שפותחה על-ידי הפיקוח על הוראת הערבית במשרד החינוך. במהלך תשע"ז הועברו השתלמויות והתכנית החלה לפעול בשנת הלימודים הנוכחית תשע"ח בבתי-ספר ממלכתיים וממלכתיים-דתיים (שם) כאשר טרם התפרסמו נתונים לגבי היקף יישומה. התכנית מתמקדת בלימוד הערבית המדוברת באמצעים חווייתיים (על-ידי שילוב שירים וכדומה) ותוך שימוש בתעתיק עברי. התכנית מציעה לחשוף את הלומדים לאותיות מאמצע כיתה ה' ובהמשך למילים ולצירופים לצורך זיהוי אך "לא ללמד את הכתב הערבי". מטרת התכנית הינה להגביר את המוטיבציה של הלומדים הצעירים ללמוד את השפה הערבית, לטפח בהם את אהבת השפה ואת הסובלנות כלפי דוברי שפות אחרות ולהכין אותם לקראת המשך לימוד הערבית בחטיבת הביניים (משרד החינוך, 2016).

מוקדם להעריך את התכנית החדשה להוראת הערבית המדוברת בבתי-ספר יסודיים אך נראה כי היא מסמנת מגמה רב-לשונית חשובה, בהביאה בפני התלמיד את הגיוון והמורכבות של השפה הערבית וכן מציידת אותו בכלים תקשורתיים שיאפשרו שיח עם דוברי ערבית.

לצד התכנית החדשה שפותחה על-ידי הפיקוח להוראת ערבית, מתקיימות שתי תכניות נוספות אשר צמחו מתוך ארגונים בחברה האזרחית להוראת ערבית בדגש על הערבית המדוברת בבתי-ספר יסודיים: "יא סלאם" ו"תעלו נחכי":

יא סלאם

תכנית הלימודים "יא סלאם" של יוזמות קרן אברהם, נוסדה בשנת 2005, מיועדת לתלמידי כיתות ה'-ו', בבתי-ספר עבריים מתוך תפיסה הרואה בשפה כגשר תרבותי, המשמשת לשם תקשורת בין-אישית ולשם הכרת התרבות הערבית העכשווית כחלק מקידום מודל חיים משותפים של יהודים וערבים בישראל. תחילה קמה התכנית כפיילוט בשנים-עשר בתי-ספר בחיפה, ובשלושה בתי-ספר בכרמיאל. כעבור שנה, התרחבה התכנית לבתי-ספר נוספים בתל-אביב, יפו וירושלים, ובתוך חמש שנים החלה להיות מיושמת בכ-200



בתי-ספר ברחבי הארץ, תוך התמקדות באזור חיפה ומחוז הצפון (קומם, 2013). כיום מיושמת התכנית בכלל בתי-הספר במחוז הצפון, תוך התרחבות למחוז דרום עם תשעה בתי-ספר באזור באר שבע וירושלים. התכנית ממוקדת בעיקרה בהקניית השפה הדבורה, אוצר מילים נרחב המשותף למדוברת ולספרותית וכן בתחום הקניית ניצני הקריאה והכתיבה בערבית, זאת כהכנה להמשך לימודי השפה הערבית בגילאי חטיבה ותיכון. תחילה יושמה ומומנה התכנית בידי יוזמות קרן אברהם, ואולם עם התרחבותה, גדלו בהדרגה מעורבותן של הרשויות המקומיות ושל משרד החינוך. במחקר הערכה מקיף שבוצע על-ידי מכון סאלד (קרן אברהם, 2013) בקרב כ-1000 תלמידי בתי-ספר יסודי (כמחציתם משתתפי התכנית ומחציתם קבוצת ביקורת) נמצא כי בקבוצת ההשוואה חלה הידרדרות בעמדות כלפי ערבים, ואילו עמדותיהם של מסיימי התכנית לא השתנו לרעה, ומקצתם אף הציגו עמדות חיוביות יותר מבעבר. כמו כן נמצא קשר חיובי בין עמדות התלמידים לבין ציוניהם במבחן ככתב. בקרב 500 תלמידי החטיבה שנבדקו השיגו בוגרי התכנית ציונים גבוהים מציוני תלמידי קבוצת ההשוואה בכלל המבחנים בעל פה ובכתב. החוקרים טענו כי נמצא זה מאתגר את הטענה כי תחילת הוראת ערבית מדוברת תפגע בהישגי התלמידים עת יעברו ללימוד הערבית הספרותית אשר התבססה על מחקרו של ברוש (1988).

תעלו נחכי/בואו נדבר

תעלו נחכי/בואו נדבר היא תכנית הלימודים של מכון מרחבים, אשר קמה בשיתוף עם משרד החינוך ופועלת יד ביד עמו. אוכלוסיית היעד של התכנית היא תלמידי כיתות ד'-ו' בבתי-הספר היסודיים. המודל האידיאולוגי עליו נשענת התכנית הוא מודל קידום אזרחות משותפת שרואה בשפה כגשר לקידום אזרחות משותפת. התכנית מיושמת מראשיתה ועד היום במחוז מרכז של משרד החינוך, בכ-39 בתי-ספר יסודיים, בהיקף של כ-9,000 תלמידים. מרבית המורים והמורות המועסקים בתכנית הינם דוברים ילידיים. הערבית הנלמדת בתכנית זו הינה ערבית מדוברת, הנקשרת בהכרת היום-יום התרבות והמנהגים של החברה הערבית בישראל, בשאיפה שתסייע לתלמידים להיחשף ולהכיר את האחר. את התכנית מלוות שתי תכניות נוספות: בואו ניפגש ובואו נכיר, לתלמידים בוגרים יותר, וכחלק מהרצון לחשוף את התלמידים ולקשר בינם לבין החברה הערבית בישראל. מחקר הערכה (Dubiner, 2010) שבדק תכנית זו בקרב 75 תלמידי כיתה ד' מצא כי עמדותיהם על השפה הערבית, התרבות הערבית ודוברי השפה חיוביות יותר מעמדות התלמידים שלא השתתפו בתכנית. נמצא זה התקבל כבר בנקודת הזמן הראשונה בבדיקה, ארבעה חודשים מתחילת שנת הלימודים, ונשאר יציב גם לקראת סיום שנת הלימודים.

שתי תכניות אלו והארגונים העומדים מאחוריהן היוו מנוע חשוב לשילובן של מורות ערביות בבתי-ספר עבריים. תכנית "יא סלאם" הצליחה לשלב למעלה ממאה מורות ערביות בבתי-הספר בהם נלמדת התכנית, אלו השתלבו בעיקר בתחום לימוד השפה והתרבות הערבית. במחקר ההערכה שהוזכר לעיל נמצא כי שילוב המורות תרם באופן משמעותי לשינוי עמדות חיובי בקרב התלמידים היהודיים, כלפי אזרחי המדינה הערבים (קרן אברהם, 2013). נתוני המחקר מציגים תמונה לפיה 90% ממנהלי בתי-הספר דיווחו כי המורה הערבייה השתלבה בחיי בית הספר, מתוכם 69% העידו כי במידה רבה או רבה מאוד (שם).



"משלבים ומשתלבים", לשילוב מורים ערבים בבתי-ספר יהודיים, החלה כיוזמה מקומית של מכון מרחבים, וב-2013 הפכה לתכנית רשמית בשיתוף משרד החינוך ומשרד ראש הממשלה אשר קבעה כיעד לשלב תוך חמש שנים כ-500 מורים ערביים בבתי-הספר היהודיים בישראל. קצת יותר ממחצית מ-500 המורים הערבים ששולבו בבתי-הספר העבריים, שולבו במקצועות ליבה, או מקצועות נוספים שאינם הוראת הערבית (שטיינמן, חדשות וואלה, 29.8.2016). התכנית נבנתה על בסיס ההנחה שהרחבת אפשרויות התעסוקה של המורים הערבים תתרום הן לאיכות ההוראה ולאפשרות להעסיק מגוון רחב יותר של מורים, אך גם על תפיסת עולם הרואה בחיזוק ההערכה לשונות בקרב תלמידי בתי-הספר, ערך עליון. לפי תפיסה זו, נוכחות יום-יומית של מורה ערבי/ה בכיתה, בחדר המורים, ובמרחב הבית-ספרי, יוצרת בהכרח היכרות ייחודית המבוססת על קשר אישי, המאפשרת למצוא את המשותף ובכך לקדם חיים משותפים בין אזרחי מדינה היהודים לאלו הערבים (משרד החינוך, 2014ב).

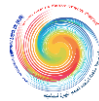
הנתונים אותם מציג מכון מרחבים מעידים על חוויה חיובית בקרב עשרות מורות ומורים ערבים שבחרו להשתלב בתכנית. גם עמיתיהם היהודיים מדווחים על חוויה מוצלחת וטובה. לצד החוויה החיובית המוצגת מצדם של המורים, מובאות תוצאות תכנית הערכה שנכתבה על-ידי מכון היזון ב-2011, לפיהן חל שינוי תודעתי בקרב התלמידים. מחקר הערכה נוסף, שנערך ב-2013 על-ידי מכון דועט, מצא שלהשתלבות מורים ערבים בחינוך יהודי, ישנה השפעה חברתית משמעותית מאשר במקצועות אחרים, וכי היחסים החברתיים שבין המורה הערבייה לעמיתיה היהודים אף חורגים מגבולות בית הספר (בשונה ממקצועות אחרים). ההשפעה החיובית, הנגזרת מאינטראקציה זו, אינה נותרת בגבולות הבית-ספריים, אלא משפיעה גם על ההורים, האחים, וגורמים נוספים ברשות המקומית (שם).

ב. הוראת עברית בבתי-ספר ערביים

מוטיבציות, הישגים ודפוסי שימוש

חרף נוכחות נרחבת של מגוון שפות בחברה הישראלית ברור כי העברית הינה השפה הדומיננטית, הנדרשת לשימוש כשפת המנהל, המסחר, החינוך הגבוה ושוק העבודה (Amara, 2007; Or & Shohamy, 2016). הדומיננטיות של השפה העברית משפיעה ומעצבת את המוטיבציות השונות ללימוד העברית במוסדות החינוך הערביים, שמתוקף מעמדה ונחיצותה, גבוהה בקרב הערבים בישראל. המוטיבציות השונות ללמידת שפת האחר מבטאות במידה רבה את אותם יחסי הכוחות, מיעוט לעומת רוב, המאפיינים את הסכסוך הישראלי-פלסטיני; בעוד בבתי-הספר העבריים, ערבית נלמדת כשפת בחירה שלישית (אחרי האנגלית כשפה שנייה), בבתי-הספר הערביים, העברית נלמדת כשפה שנייה חובה.

המוטיבציה המרכזית ללימוד העברית הינה מענה על צורך אינסטרומנטלי; ידיעת העברית הינה מנוף לקידום והשתלבות חברתית-כלכלית בחברה הישראלית, וככזו גם למערכת יש אינטרס רב בקידומה בקרב ערבים בישראל. כך למשל: השתלבות בשוק העבודה הישראלי, לימודים במוסד להשכלה גבוהה (ידיעת העברית מהווה תנאי להשתלבות במוסדות אלו), התנהלות אל מול נותני השירות במגזר הציבורי ועוד (Or & Shohamy, 2016), כאשר לאחריהם נמצא הרצון לדעת עברית על מנת ליצור קשר עם דוברי עברית כפי שדווח בקרב תלמידי תיכון וסטודנטים ערבים (Amara & Mar'i, 2002). התמונה דומה גם בקרב



תלמידי בית הספר היסודי. במחקר עדכני שערכה הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (רמא"ה) בקרב מדגם מייצג של תלמידי כיתות ו' בבתי-ספר ערבים, קרוב ל 90% מהנשאלים דיווחו שידעת השפה העברית תסייע להם להצליח בעתיד (רמא"ה, 2016).

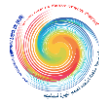
לגבי ידיעות בשפה העברית אשר נבדקו באמצעות מבדקי האזנה, הבעה וקריאה, על-פי נתוני מחקר זה, ישנה עלייה מתונה בהישגי התלמידים בעברית כאשר הישגיהם של התלמידים במגזר הדרוזי היו הגבוהים ביותר ושל תלמידים במגזר הבדואי היו הנמוכים ביותר; הישגיהם של התלמידים במגזר הערבי נמצאים בתוך ביניהם. הישגיהן של הבנות היו, ככלל, גבוהים משל הבנים וכן נמצאו פערים ניכרים בהישגים בין תלמידים מרמות שונות של רקע חברתי-כלכלי - ככל שהרקע החברתי-כלכלי של התלמידים מבוסס יותר, כך ההישגים נמצאו גבוהים יותר. כ-70% דיווחו על תחושה של מסוגלות בעברית בקריאה, האזנה ושיחה וכ-75% דיווחו על הנאה מלימוד השפה והיותה אחד ממקצועות הלימוד האהובים עליהם בבתי-הספר. בנוגע לדפוס השימוש, רק כמחצית מהתלמידים דיווחו על שימוש בשפה העברית גם מחוץ לבית הספר באמצעות האזנה לשירים, שיחה בעברית עם אנשים מחוץ לבית, צפייה בטלוויזיה ובסרטים או קריאה וכתבה באינטרנט (שם).

תכניות הלימוד

תכניות לימודים לאורך השנים מסמנות קו של הליכה לכיוון תכנים בעלי אלמנטים תקשורתיים יותר ונסיונות להפחתה בתכנים בעלי אופי יהודי-דתי. לאורך השנים נמתחה ביקורת על כך שתכני הוראת העברית בבתי-ספר ערבים משופעים בתכנים הקשורים ליהדות ומבוססים על טקסטים קלאסיים וכי תלמידים ערבים מדווחים כי הטקסטים מבוססים על אוצר מילים של עברית ארכאית שאינה משמשת אותם בחיי היום-יום וכן שהם עסוקים יותר בתכני הדת היהודית מתכני דתם שלהם (Amara, 2007; Amara & Mar'i, 2002).

המדיניות הלשונית של משרד החינוך מ-1996 הדגישה את החשיבות בתכנים פרקטיים בלימוד העברית לצורך השתלבות אקדמית, כלכלית ומקצועית. המשמעויות היו תחילת ההוראה בכיתה ג' ומתן אפשרות להוספת שעות הוראת עברית בבית הספר התיכון גם על חשבון הוראת שפה האם (Amara, 2007). אמארה מייחס את הירידה בתכנים היהודיים בתכנית ובספרי הלימוד לטובת תכנים עכשוויים-אינסטרומנטליים יותר גם לשינויים פוליטיים בשנות התשעים עת היו במשרד החינוך שרים מהשמאל הפוליטי דוגמת שולמית אלוני ויוסי שריד (שם).

בשנת 2010 פורסמה תכנית חדשה ללימודי השפה העברית כשפה שנייה, בבתי-הספר הערביים, המתמקדת בשלוש חטיבות גיל, מכיתה ג' ועד י"ב. שעות ההוראה שהומלצו היו: ג'-ט' - 4-5 שעות שבועיות, י"א-י"ב - בהתאם למספר יחידות הלימוד, כאשר חובת הלימוד היא שתי יחידות, אותן ניתן להרחיב, על פי בחירה, ל-4 או 5 יחידות לימוד (האגף לתכניות לימודים, 2010). התכנית העמידה במרכז את ההיבט התקשורתי של השפה והדגישה את חשיבות הבנת ההקשר של הלומד הערבי הזקוק מצד אחד לחזק את השליטה בשפת האם, הערבית, ומצד שני להעשיר את השימוש בשפה השנייה, העברית, בסביבה הרחבה יותר. ארבעת עולמות תוכן-שיח עליהם היא מבוססות הינם: התקשורת הבין-אישית (בהקשרים פורמאליים



– למשל מוסדות, נותני שירות ובעלי תפקידים, ובהקשרים בלתי-פורמאליים), תקשורת ההמונים, השיח העיוני, והספרות.

גם בתכנית זו נמשך הנסיון לאזן את תכני התכנית ולצד טקסטים מן המקורות היהודיים – מן התנ"ך, מן המשנה ומשירת ימי הביניים, שילבה התכנית טקסטים עדכניים של יוצרים ישראלי "כדי לתת ביטוי למציאות הרב-תרבותית בישראל [...] ולהשתתף בשיח התרבותי הישראלי". בנוסף התכנית העמידה לרשות המורים יצירות שנכתבו בעברית בידי יוצרים ערבים, ובהם נעים עריידי, סלמאן מצאלחה, אנטון שמאס ועודה בשאראת "כדי לייצג את הקול הערבי העשוי לעורר קשב והזדהות מיוחדים אצל התלמידים" (שם). כמו כן המליצה התכנית למורי הכיתות מתקדמות לבצע לעיון משווה בין העברית לערבית בתחום של אוצר המילים.

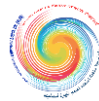
תכנית הלימודים העדכנית – "עברית על הרצף"

התכנית "עברית על הרצף" (משרד החינוך, 2015) מרחיבה את התכנית מ-2010 הן בהיקף השעות השבועי והן בטווח הגילאים כאשר החידוש המרכזי הינו תחילת לימוד העברית בגיל הגן. התכנית החלה כפילוט בשנת הלימודים תשע"ה והתרחבה בתשע"ו לכלל גני הילדים ותלמידי כיתות א'-ב' בהתאם לתכנית "טעימות בשפה העברית" שגובשה על-ידי המפמ"ר לשפה העברית בחברה הערבית בתיאום עם אגף חינוך יסודי. היקף התכנית בכיתות א'-ב' הוא 2 ש"ש והיא מועברת על-ידי מורות וגננות דוברות עברית כשפת אם או בעלות מיומנות גבוהה מאוד בעברית. בכיתות ג'-ט' התכנית הגדירה חמש שעות לימוד שבועיות מתוכן שעתיים לעברית דבורה ובהקשר לכיתות התיכון, הכניסה התכנית את האפשרות ללימודי העברית במסגרת של תיכון וירטואלי בתחום של טיפוח מיומנויות הדיבור.

התכנית הינה יוזמתו של שר החינוך בנט ומטרתה לאפשר לחברה הערבית לצמצם את הפערים החברתיים בינה לבין הרוב היהודי בישראל, ולהוות בעבורה מנוף להשתלבות ולקידום כלכלי-חברתי-תרבותי. מטרה נוספת אותה מדגיש משרד החינוך היא לאפשר תקשורת פתוחה בין מגזרי האוכלוסייה השונים כאשר השפה העברית משמשת כאלמנט ליצירת דיאלוג בין התרבות הערבית ליהודית.

ג. תלמידים ערבים הלומדים בבתי-ספר יהודים

זירה נוספת בה נפגשים יהודים וערבים במערכת החינוך והיא להערכתנו בעלת פוטנציאל לקידום רב-לשוניות בהקשר לקונפליקט בישראל הוא נוכחותם ההולכת וגדלה של תלמידים ערבים הלומדים בבתי-ספר עבריים. שויד ואח' (2014) מדווחים על שינוי במגמת ההפרדה בין יהודים לערבים שהייתה נהוגה במערכת החינוך בישראל - בעיקר עקב עירוב במקומות המגורים והאיכות הירודה של מערכת החינוך במגזר הערבי שדוחפת הורים רבים לשלוח את ילדיהם לבתי-ספר יהודיים או דו-לשוניים. בבדיקה שביצעו לגבי השנים 2003-2013 הם מדווחים על עלייה עקבית באחוז התלמידים הערבים הלומדים בבתי-ספר במגזר היהודי והערכתם בדו"ח היא כי מתוך כ-300 אלף תלמידים ערבים, בשנת 2013 למדו כ-5,000 תלמידים ערבים בבתי-ספר יהודים. מספר זה כולל גם את תלמידי בתי-הספר הדו-לשוניים וכן תלמידים הלומדים בחינוך המיוחד, כאשר האחוזים גבוהים יותר בחטיבת הביניים ובתיכון בהשוואה לבית הספר



היסודי. שיעור הערבים בבתי-ספר אלו משתנה: ב-228 מתוכם שיעור הערבים אינו עולה על 5 אחוזים, ב-48 בתי-ספר נוספים שיעורם נמצא בטווח שבין 6 ל-10 אחוזים, וב-50 בתי-ספר שיעור הערבים עומד על 11-50 אחוז מהתלמידים. דו"ח זה מדווח, בהתבסס על ראיונות עם מנהלי בתי-ספר אלו, כי לא קיימת התאמה תרבותית לצרכי של תלמידים אלו.

תכנית התערבות מצומצמת שנעשתה ברמלה בבתי-ספר שבהם 10-40% תלמידים ערבים בשנת הלימודים תשע"ו (מט"ח 2016) הציגה את ההמלצות הבאות:

א. שילוב מורות לעברית בבית הספר שילוו את התלמידים ויקנו להם את המיומנויות הנדרשות להם כדי להשתלב בבית הספר.

ב. סדנאות לתלמידים הערבים בנושא חיזוק תחושת הבטחון בזהות.

ג. סדנאות בחדרי המורים להכשרת הצוות לעבודה בבתי-ספר הטרוגניים, באמצעות טיפוח מיומנויות, מודעות ורגישות רב תרבותית.

ד. סדנאות להורים בנושא לימוד בבתי-ספר הטרוגניים: יתרונות ודרכי פעולה.

ה. הערכת עמדות המורים ביחס לקליטת התלמידים הערבים בבית הספר בעקבות התכנית.

יש לסייג כי על אף שזו תופעה שיש להתייחס אליה, לחקור אותה ולנסות להפיק ממנה את המיטב בהקשרי רב-לשוניות, במקרים רבים ההקשר הוא מוטיבציה של ההורים הערבים להעניק לילדיהם חינוך הנתפס בעיניהם כטוב יותר מזה הניתן במגזר הערבי (שויד ואח', 2014; וראו גם דיווחי הורים לילדים בגיל הגן (Tannenbaum & Yitzhaki, 2016). שאלת הפערים באיכות החינוך והמשאבים המוצעים במגזר היהודי והערבי אינה בתחום הסוגיות שנבדקו במסמך זה, אם אכן זהו המצב ומקורו בחוסר שוויון בחינוך בין המגזרים, זהו אלמנט שצריך להביאו בחשבון בעת בחינת הפוטנציאל הרב-לשוני של הסיטואציה.

7. נתיב מפגש אפשרי - ערבית כשפת מורשת

נדבך נוסף בהבנה המרחבית-תרבותית של הוראת השפה הערבית בצל הסכסוך, הוא נושא השפה הערבית וחשיבות מקומה בפרספקטיבה רחבה של ההיסטוריה המזרח-תיכונית בכלל והישראלית בפרט, לצד אלמנטים של זהות בתהליך בניין החברה הישראלית. הדיון במקומה של השפה הערבית כשפת מורשת מושפע ביתר שאת מתהליכים פוליטיים אותם עברה החברה הישראלית מיום הקמת המדינה. כחלק מתהליך יצירת "כור ההיתוך" הישראלי בראי הציונות, תפקיד השפה הערבית כמאפיין זהותי, בשנים שבעת הקמת המדינה ועד היום, מושפע מתהליכים פנימיים וחיצוניים גם יחד.

שפה כאלמנט זהותי, זהות כאלמנט פוליטי

הזהות הקולקטיבית מונעת בבנייתה הן מתהליכים פנימיים והן מהשפעות חיצוניות, השפה נתפשת כאלמנט זהותי נרכש, בשונה למשל מצבע עור, שהוא אלמנט מולד (שקד, 2011). התפתחות קולקטיבית של קבוצת זהות עשויה לנבוע מרצון לשימוש במאפיינים משותפים כמו שפה, תרבות או היסטוריה, במטרה לעצב זהות מאגדת המושכת לשורותיה; מרצון לשמר את מאפייניה בתוך אוכלוסיית רוב נבדלת, אלו מובילים



את קבוצת הזהות לנקוט בדפוסים המבדילים אותה משאר סביבתה; או מתוקף תהליכים דמוגרפיים ופוליטיים המשפיעים על גיבוש זהויות קבוצתיות שונות (שם). את שיח הזהות, לא ניתן לנתק מהאווירה הפוליטית המעוררת מעת לעת מחלוקות ודיונים ערים ומהותיים, אלו סייעו להטמעת המושג: "פוליטיקה של זהויות" (שנהב, 2013).

ניתן לזהות כי שאלה מרכזית ניצבת בליבת העיסוק בשפה כאלמנט זהותי, והיא שאלת ההגדרה של ה"אני" אל מול ה"אחר", שמעצימה את הקשר הפוליטי הנלווה להוראת השפה (שם). בעת הקמת מדינת ישראל, מי שהנהיג את זרם הציונות הרווח ופיקדו על פיתוח המדינה היו יוצאי מדינות מזרח אירופה, אלו ספגו מהמערב האירופאי וקיוו כי בהגיעם לישראל, יעצבו את בניין המדינה היהודית ברוח ערכי המערב, וכך ייצרו קו מבדיל בין היהודים בישראל לשכנים הערבים המקיפים את המדינה שקמה (, Khazzoom, 2003). כזו מציעה להסתכל על גישה זו כשרשרת של אוריינטליזם (בהסתמך על סעיד בספרו "אוריינטליזם"). היא מציגה שרשרת היסטורית בה כל קבוצת זהות עברה תהליך אוריינטליזציה אותו העבירה לקבוצת זהות אחרת בשרשרת (נוצרים במערב אירופה ← יהודי מערב אירופה (גרמניה וצרפת) ← יהודי מזרח אירופה- שבקשו לעצב את המדינה היהודית ברוח המערב אליו שיוו להשתייך, יהודי אירופה ← יהודי המזרח התיכון, יהודי אירופה ויהודי המזרח התיכון ← הערבים במרחב, שאינם יהודים), (שם, עמ' 498-499).

תוך שרטוט ציר דיכוטומי המעמיד את המזרח מול המערב, הממסד שהיה ברובו יוצא מדינות אירופה בעת בניין מדינת ישראל, פעל להגדיר זהות מאגדת אחת, ברוח ערכי התרבותיים המערביים, שדאגה לטשטש ולהסיר ממנה כל מאפיין ערבי, כאשר השפה הייתה מהמאפיינים הראשונים שנמחו (שם, עמ' 482-499). ההשתייכות או אי-ההשתייכות לחברה הישראלית שנבנתה, שנשענה עם בניין המדינה, על אלמנטים זהותיים אלו, החלה מתערערת בשנים האחרונות בצל אי-השוויון, שהיווה כר פורה לצמיחת תודעת המאבק של היהודים יוצאי מדינות האסלאם, בנסיון להציג סדר יום חברתי-פוליטי מחודש.

טרם מלחמת 1948, וביתר שאת, בתקופה שקדמה למנדט הבריטי בארץ, השפה הערבית לא הייתה זרה ליהודי הארץ, ורוב תושבי הארץ, בעיקר אלו ממוצא מזרחי, ידעו ערבית, בין אם כשפת אם או כשפה שנייה. ידיעת הערבית חיברה את אותם לאזור, לתרבותו ולאנשיו. לאחר '48 הפכה השפה הערבית בהדרגה מלינגווה-פרנקה אזורית, לשפה שבשימוש מנגנוני הבטחון בעיקרה (שנהב, ואח', 2015). ההבנה כי שפה היא רכיב מרכזי של תרבות ושל זהות, והמסקנה כי השימוש (או אי-השימוש) בשפה הערבית היוותה כלי בידי הממסד הישראלי להסרת מאפיינים של ערבויות מקרב החברה הישראלית (Mendel, 2014) הם הנימוקים הרווחים לחזרה ללימוד השפה הערבית כשפת מורשתם של היהודים יוצאי מדינות האסלאם.

ידיעת ערבית ועמדות בקרב יהודים יוצאי מדינות האסלאם

מחקר שפורסם כדו"ח ב-2015, מציג נתונים אודות ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל, ומבודד את הבקאות בשפה הערבית בקרב יהודים יוצאי מדינות האסלאם. המחקר בו נשאלו 761 אנשים (500 מתוכם יוצאי מדינות האסלאם), מציג מספר נתונים מעניינים: תחילה, שיעור השליטה בערבית, הכוללת דיבור,



הבנה או קריאה, גדול בקרב הדור הראשון כמעט פי שניים מאשר בקרב הדור השני, ופי עשרים מהשיעור בקרב הדור השלישי של היהודים יוצאי מדינות האסלאם. באשר לעמדות כלפי השפה הערבית, רוב רובם של הנשאלים מאמינים כי הסיבה ללמוד את השפה הערבית היא סיבה בטחונית, בעוד פחות מחצי מחזיקים בנימוק כי הערבית חשובה כשפת מורשת. ממצאים נוספים בסקר, המשווים בין עמדותיהם של היהודים יוצאי מדינות האסלאם, לאלו שאינם, מראים כי אלו יוצאי מדינות האסלאם חיוביים פחות כלפי השפה הערבית והמוטיבציות ללומדה (יותר מאמינים שלימוד הערבית הוא למטרת "דע את האויב", פחות מאמינים שהערבית צריכה להיות שפה רשמית בישראל, ובהקשר התרחקות מהשפה, ניכר כי בני הדור השני והשלישי, מקרב היהודים יוצאי מדינות האסלאם, מרוחקים יותר מהשפה הערבית). דו"ח זה מציב את לימודי הערבית כשפת מורשת על ציר דיכוטומי אל מול לימודי ערבית לצרכי בטחון, ומדגים כי באופן מובהק, הנימוק המרכזי ללימוד השפה הערבית נתפס על מנת לקדם צרכי בטחון (שם, עמ' 23).

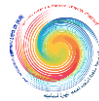
דו"ח וועדת ביטון

ביוני 2016, פורסם דו"ח וועדת ביטון, בהובלתו של המשורר ארז ביטון, להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במשרד החינוך; הוועדה נהגתה ביוזמת משרד החינוך, ומסקנותיה הוגשו לשר החינוך (וועדת ביטון, 2016). אחת ההמלצות המרכזיות של דו"ח זה נוגעת לשפה הערבית, ומציגה את השפה כסממן של זהות ומורשת, שנמחה עת יצירת כור ההיתוך הישראלי. ואולם ההתייחסות הנרחבת לתחום השפה ממוסגרת בתחומי האקדמיה בלבד, ולא מוצגות המלצות לגבי הוראת הערבית כשפת מורשת כבר מגילאי בית הספר היסודי/חטיבה/תיכון. לגבי הוראת הערבית במוסדות להשכלה גבוהה, נכתב בדו"ח: "לימודי ערבית: הוועדה ממליצה להמריץ את לימוד הערבית היהודית על ניביה השונים במוסדות להשכלה גבוהה, בכך יוכשר דור של מומחים שיחקרו את תיעוד הספרות היהודית הנרחבת הקיימת בשפה זו" (2016), (שם, עמ' 13). דגש רב מושם על לימוד הערבית למטרת מחקר היסטורי, ספרותי, של יהדות ארצות ערב. אלו מוצגים כנסיון לחולל תיקון, ולפצות על מחיקת הזהות היהודית-ערבית, וצמצום אי השוויון שהונהג כלפי היהודים יוצאי מדינות האסלאם, מעת הגעתם לארץ ישראל.

הנימוקים המוצגים בהקשר להוראת הערבית וחיזוק מעמדה למטרת מחקר אקדמי שמתרכז בחקר ההיסטוריה של יהודים יוצאי מדינות האסלאם, הנקשרים בתיקון אי-השוויון, וחתירה להגדרת הזהות המזרחית מחדש, ברי שימוש גם בבואנו לדון בהוראת הערבית בבתי-הספר העבריים כשפת מורשת. חיזוק לימודי הערבית על ניביה השונים (הערבית היהודית, הערבית הספרותית, הערבית המדוברת), מגיל צעיר, עשוי לתרום ביתר שאת למימוש אותן מסקנות המוצגות לאורך הדו"ח.

התכנית ללימודי תרבות יהודית ערבית

בהמשך להמלצות וועדת ביטון שהוצגו לעיל, וברוח שאיפה לחיזוק מורשת יהודי ספרד והמזרח, הוקמה התכנית ללימודי תרבות יהודית ערבית, כתכנית משותפת ובתמיכה הדדית של האוניברסיטאות תל-אביב ובן גוריון, שתחל לפעול באוקטובר 2017. התכנית מבקשת להתחקות אחר מקורות התרבות המזרחית העכשווית, בדגש תרבותי (ספרות, היסטוריה והגות של יהודים יוצאי מדינות האסלאם), להעמיק את



המחקר בנושאים אלו הזוכים לתוקף חדש נוכח התמורות החברתיות-תרבותיות בישראל של שנת 2017, (אוניברסיטת בן גוריון).

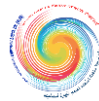
התכנית מחייבת לימוד השפה הערבית הספרותית, כבסיס ללימוד הערבית היהודית, הנלמדת גם היא במסגרת בחירה בתכנית. "חשנו כי יש לפרוץ את קטגוריית הזהות המקבעת ולהתבונן מחדש בדמות של המזרחי לא רק בהקשרים ישראלים אלא גם לאור תרבות וכתובה ערבית-יהודית רבת שנים, ולאור דיאלוג מתמיד בין מערב למזרח עוד בארצות ערב. ביקשנו לשחרר את ה"מזרחי" מהקונטקסט המצומצם והמצמצם ופעמים רבות השלילי שאליו הוא נקשר בארץ, ולהציע הקשר תרבותי, היסטורי ולשוני עמוק יותר ורחב יותר" (שבת-נדיר, העוקף, 7.12.2016). בנוגע לתחום הלשוני, מוסיפים הוגי התכנית: "הבנו שעל התכנית לשלב לימודי ערבית ספרותית בהיכרות נרחבת עם הערבית-היהודית הקלאסית והדיאלקטים הרבים של הערבית-היהודית המאוחרת" (שם).

שוב ניתן לראות כי לשפה נוכחות משמעותית כמאפיין תרבותי וזהותי, וכי היא מקבלת חשיבות מהותית בתחום לימודי תרבותם ומורשתם של היהודים יוצאי מדינות האסלאם. יישום חזון זה בבתי-ספר עבריים, בדגש על הוראת השפה, שהלוא היא צוהר לעולם עשיר של תרבות, עשוי להעצים ביתר שאת את לימודי מורשתם של היהודים יוצאי מדינות האסלאם.

2. בתי-הספר הדו-לשוניים

בקצה הציר שבין אינטגרציה לסגרציה בין תלמידים יהודים וערבים בישראל, נמצאים בתי-הספר הדו-לשוניים, בהם לומדים יחד, כתף אל כתף, תלמידים יהודים וערביים. נכון להיום, ישנם שבעה מוסדות דו-לשוניים בישראל, חמישה מתוכם שייכים לעמותת יד ביד, בירושלים, כפר קרע ובגליל פועלים בתי-ספר, ואילו בחיפה ויפו אשכולות גנים. נוסף על כך, קיימים שני בתי-ספר דו-לשוניים נוספים, אחד בנווה שלום והשני בבאר שבע. מוסדות אלו קמו מתוך תפיסה של שוויון, שבבסיסה ניצבת השפה, כאמצעי לחתירה לשוויון בין האוכלוסיות. לעתים מסווגים בתי-הספר הדו-לשוניים כבתי-ספר השייכים לאוכלוסייה אחת, בה לומדים גם תלמידים מקרב האוכלוסייה השנייה. כך למשל בית הספר הדו-לשוני בכפר קרע, המסווג כשייך למגזר הערבי בתוך מערכת החינוך בישראל, עובדה זו מהווה היבט נוסף של האופן בו משתקף הסכסוך הישראלי-פלסטיני בחינוך בישראל. מחקרי הערכה רבים בחנו את טיב הצלחתם של המוסדות הדו-לשוניים להגשים את מטרותיהם, בהקשרים של קיום משותף (להרחבה ר' למשל, אמארה, 2014; Amara et al., 2009, Ben-Nun, 2013; Nasser, 2011). מחקרים אלו הצביעו על מגמה חיובית בגישות תלמידי בתי-הספר הדו-לשוניים, בחתירה לקיום משותף, סובלנות והיחס לאחר. בהקשר ליכולות בשפת האם של האחר, לאחר שלוש או ארבע שנות לימוד תלמידים ערבים רבים הראו יכולות כתיבה ודיבור בעברית ברמה של שפת אם ואילו מרבית התלמידים היהודים היו בעלי כישורי קריאה וכתובה מוגבלים בערבית ולא היו מסוגלים לתקשר בערבית בצורה שוטפת (אמארה, 2014).

דו"ח שנכתב על-ידי מרכז טאוב (שויד ואחרים, 2014), דן בממצאים לגבי המוטיבציות השונות להרשמה לבתי-הספר הדו-לשוניים. לדבריהם, בעבור ההורים הערבים, רמת הלימודים היא הנושא החשוב



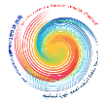
ביותר בגינו בוחרים ההורים לשלוח את ילדיהם לבתי-הספר הדו-לשוניים. ואולם, בעבור ההורים היהודים, המניע המרכזי הינו אידיאולוגיית השילוב ואחוות העמים. אוכלוסייה נוספת היא ילדי זוגות מעורבים, אשר בחינוך הערבי או העברי נאלצים לוותר על מרכיבים מסוימים בזהותם, ואילו בבתי-הספר הדו-לשוניים התומכים בגיוון תרבותי, מקבלים מענה הולם. ממצאים אלו, עומדים בהלימה עם ממצאי מחקרם של בקרמן והורנציק (2004), שחקרו את בתי-הספר הדו-לשוניים בראשית דרכם.

המוסדות הדו-לשוניים של עמותת יד ביד

במסגרות החינוך של עמותת יד ביד שהחלה לפעול ב-1997 לומדים כיום קרוב ל-1600 ילדים ובני נוער, במטרה לפתח ולקדם חברה אזרחית משותפת בישראל, בין יהודים לערבים. בשיתוף עם מעגליהם הקרובים של התלמידים, מגיעה קהילת יד ביד על מעגליה הרחבים לאלפי אנשים, יהודים וערבים, שחווים מדי יום חיי שיתוף בין יהודים לערבים. הפעילות הקהילתית של יד ביד, שצעדיה הראשונים היו בהתארגנות אזרחית של הורים לטובת הקמת בית-ספר דו-לשוני לילדיהם, היא הבסיס האיתן של הפעילות אותה מקיימת העמותה היום.

מוסדות החינוך של יד ביד הם מוסדות ציבוריים וממלכתיים, למעט גן הילדים הפרטי בחיפה (אשר מנהל מאבק ציבורי להכרה כגן עירוני). מוסדות חינוך אלו פועלים במתכונת של "רשמי שאינו מוכר", כך שזוכים לתמיכה ממשרד החינוך, אולם בשיעור נמוך מבתי-הספר הרשמיים (כ-70%). מפאת העובדה שבכל כיתה שני מורים (סגל הוראה כפול, יהודי וערבי בכל אחת מהכיתות), העלות התפעולית של בתי-הספר גבוהה, והוא מתקיים בנוסף מגיוס תרומות ומשכר לימוד הנגבה מהורי התלמידים (שויד ואח', 2014). הלימודים במוסדות אלו מתקיימים בשתי השפות במקביל: ערבית, ועברית. כל מורה בכיתה מלמד בשפת אמו, ללא תרגום – באופן הזה, זוכים התלמידים לחשיפה לשתי השפות מגיל צעיר מאוד. בתי-הספר מלמדים על בסיס תכנית הליבה של משרד החינוך, בנוסף לתכנים רבים נוספים, המאפשרים גישה להבנת המציאות הישראלית המורכבת, ללא חשש מעיסוק בנושאים רגישים לרבות הימים הלאומיים ומשמעותם בעבור כל צד.

מתוך החזון החינוכי המוצע באתר יד ביד: "חינוך דו-לשוני מלמד כל אחד מן הצדדים בדיאלוג את השפה של הצד האחר ומעודד זיקה הדדית בין ערבים ליהודים, שמעשירה את השיח האישי והחברתי. בכך הוא מכין את השותפים בו לאזרחות המכילה את השונות ומרחיבה את המשותף. ביטוי הפדגוגי, המעשי והייצוגי, של החינוך הדו-לשוני מתגלם בנוכחותן השוויונית של השפות, ערבית ועברית, אשר מייצגות עולמות תרבות שונים. הוראה בשתי השפות, באחריותן המשותפת של מחנכת ערבית ומחנכת יהודית בכיתות הלימוד, היא יישום מרכזי של מהות זו. תכניות הלימוד המיוחדות שנכתבות לצורך זה נארגות אל תוכני הליבה של משרד החינוך. השותפות בין המורות, וכמוהו הדיבור והלימוד בשתי השפות, מעניקים מעמד שווה לשתי המורות ומנכיחים באופן שוויוני את התרבות העברית והתרבות הערבית בעולם בית הספר" (יד ביד).



בית הספר הדו-לשוני "דגניה" בבאר שבע

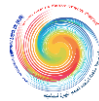
ב-2006 נוסדה עמותת "הגר", על-ידי הורים ופעילים ערבים ויהודים בעיר באר שבע וסביבתה, מתוך מטרה לפתח סובלנות וכבוד ולפרק את חומות הפחד והבורות המפרידים בין יהודים וערבים. לתפיסת בית הספר, נוצרה חומה תרבותית כלפי שפת המרחב, ערבית, ובהיות בית הספר דו-לשוני, מצליחים הם לבקע במקצת את אותה החומה. כיום, שותפים ליוזמה עיריית באר שבע, סוכנות הסיוע USAID, משרד החינוך ויוזמת השלום של האיחוד האירופי. במסמך חזונם מוצגת קהילה רחבה יותר מזו של תלמידי בית הספר, המערבת את משפחות התלמידים, חברי הצוות ובני משפחותיהם. ההוראה הדו-לשונית בבית הספר מהווה תשקיף לחזון של קיום משותף, סובלנות, ערכים הומניסטיים ודמוקרטים, בשאיפה שכל תלמיד יחקור, יכיר ויפתח את זהותו תוך שהוא מבין ומכבד את זכותו הזוה של האחר (בית-הספר הדו-לשוני, באר שבע).

בית הספר הדו-לשוני ואחת א-סלאם, נווה שלום

הישוב המערב ואחת א-סלאם/נווה שלום קם בשנת 1969, כמימוש לחזון יהודי-ערבי משותף; שמו של היישוב מסמל את שאיפת מקימיו לשלום. בית הספר הדו-לשוני ביישוב, נוסד בשנת 1984, ופועל לאור חזון היישוב. כך נכתב בחזון בית הספר: "בית הספר ואחת א-סלאם/ נווה שלום הנו מוסד חינוכי ייחודי, דו לאומי, דו-לשוני ורב תרבותי השואף להביא לידי ביטוי את המגוון האנושי הישראלי-פלסטיני במיטבו". במסמך המציג את תכנית הלימודים, בהקשר הוראת שפות בבית הספר, מודגשת העובדה כי כל פעולות בית הספר מבוצעות תוך שימוש רציף בשתי השפות גם יחד" (ואחת א-סלאם, נווה שלום). השפות, כך נכתב, משמשות כמייצגות של תרבות ולאום, ומשקפות אלמנטים שונים בסכסוך הישראלי-פלסטיני. לטענתם, החינוך הדו-לשוני אינו מתמצה ברכישת השפות לכשעצמן, אלא גם בהתמודדות עם חסמים תרבותיים ודעות קדומות (שם). כן, שם בית הספר דגש רב על הנוף הלשוני במרחב הפיזי, ועל סביבת לימוד התומכת במימוש החזון הדו-לשוני. מחקרי הערכה הבוחנים את ההתקדמות של התלמידים מצביעים על התקדמות גבוהה והישגים מרשימים; בבית הספר טוענים שהסיבה לכך נעוצה בהוראה הדו-לשונית המונהגת בבית הספר.

3. Shared Education - לימוד משותף

לימוד משותף הינו שם כללי לקבוצה של תכניות חינוכיות במסגרתן נפגשים תלמידים משתי קבוצות המצויות בקונפליקט ללימוד של תחום דעת באופן קבוע, בעוד ביתר הזמן, לומדת כל קבוצה בנפרד בזרם החינוכי שלה. הבסיס התיאורטי ממנו שואבות תכניות אלו הוא "תיאוריית המגע" (Intergroup contact theory) אשר התפתחה מספרו הקלאסי של אלפורט (Allport, 1954). על פיו, בהינתן ארבעה תנאים, מגע ישיר הינו דרך אפקטיבית ביותר להפחתת מתחים ודעות קדומות ביחס לקבוצה בכללותה עימה מצויים במערכת של יחסים טעונים, לרוב על רקע אתני, גזעי או דתי. ארבעת התנאים הם: מעמד שווה בין המשתתפים במפגש, מטרות משותפות, שיתוף פעולה בין הקבוצות ותמיכה מוסדית. תיאוריה זו היוותה את הבסיס למאות מחקרים בעשורים האחרונים בהקשרים לאומיים וחברתיים שונים ולצד תמיכה רבה זכתה



גם לביקורת על חוסר יכולתם המפגשים לייצר שינוי מעבר לאוכלוסיית המפגשים ועל היותה שטחית (Hopkins, Reicher, & Levine, 1997). על רקע הדעות השונות בספרות, ביצעו פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2006, 2008) ניתוח-על של כ-500 מחקרים המבוססים על תיאוריית המגע וקבעו בצורה חד משמעית כי מגע רב בין הקבוצות נמצא קשור לרמות נמוכות יותר של דעות קדומות. המחקרים שפעלו על פי ארבעת העקרונות של אלפורט, הראו תוצאות חזקות יותר כאשר האלמנט של תמיכה מוסדית נמצא החזק ביותר.

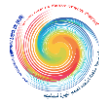
תיאוריית המגע עיצבה את בנייתם של תכניות חינוכיות רבות. אולם, בהקשר ללימוד המשותף, בשונה ממפגשים קצרי מועד, הורחב התנאי של שיתוף פעולה לכזה שהוא בר קיימא. עבור תכניות הלימוד המשותף, תנאים אלו אינם רק בגדר בסיס תיאורטי המהווה השראה לחזונם אלא כלים אופרטיביים המשמשים את מתכנני ומפעילי התכנית ברמה היומיומית (Loader & Hughes, 2017). לדוגמה, בתי-הספר המשתתפים הן באירלנד והן בישראל מותאמים לאחר חשיבה מרובה לגבי היכולת ליצור סביבה שתאפשר למשתתפים להרגיש שווים תוך מחשבה, בין היתר, על פערים סוציו-אקונומיים. בישראל לדוגמה, המורים מונחים להעלות למודעות המשתתפים בנקודות רבות של התכנית את השאלה האם האופן בו מתנהל הלימוד הוא אכן שוויוני ומה ניתן לעשות כדי לשפר זאת כגון, על-ידי תרגום שיאפשר לכל משתתף להתבטא בשפת אימו ועוד.

התכנית ללימוד משותף בצפון אירלנד

תוכניות ללימוד משותף פועלות בצפון אירלנד מזה כשמונה שנים ובמסגרתן נפגשים תלמידים פרוטסטנטים וקתולים ללימוד משותף של תחום דעת באופן קבוע על פני שנת הלימודים. תוכניות אלו כבשו תוך זמן קצר בתי-ספר רבים ולאחרונה אף הפכו למחייבות מכוח חוק. המקרה של צפון אירלנד יובא כאן בהרחבה בשל הרלוונטיות שלו להקשרים הנידונים כאן – קונפליקט ארוך שנים ועקוב מדם וחלוקה דומה בתוך מערכת החינוך לזרמים חינוכיים. ההבדל המהותי בין שתי הזירות – ישראל וצפון אירלנד - לעניין סקירה זו היא העובדה כי במקרה הצפון אירי שתי הקבוצות בקונפליקט דוברות את אותה השפה. תוכנות ראשוניות תובאנה גם מהקשרים נוספים בהם מתבצע לימוד משותף ובהן הקבוצות דוברות שפות שונות כשפות אם.

צפון אירלנד – ההקשר הפוליטי

בשנות העשרים של המאה הקודמת נחלק האי אירי לאחר מאות שנים בהם היה תחת שליטה בריטית. רובו הפך למדינה האירית החופשית (ואחרי כן ל"רפובליקה האירית") בעוד החלק הצפוני נותר בתחום בריטניה ובשליטה עצמית. המחלוקת הפוליטית ארוכת השנים והעקובה מדם הינה בין ה"יוניוניסטים" (unionist), ברובם פרוטסטנטים, המעוניינים בהישארותה של צפון אירלנד כחלק מבריטניה לבין הלאומנים (national), ברובם קתולים, המעוניינים באיחודה של אירלנד למדינה אחת עצמאית. אוכלוסיית צפון



אירלנד המונה כ-1.8 מיליון תושבים הורכבה גיאוגרפית על מנת שיווצר בה רוב יוניוניסטי (פרוטסטנטי).² בשנות השישים התפרצה המתיחות בגל של אירועי טרור אשר גבו במהלך השנים כ-3,500 קורבנות. הפסקת האש ב-1994 והחתימה ב-1998 על "הסכם שישי הטוב" (The Good Friday Agreement) הביאה לסיומם הרשמי של האירועים האלימים אך הקיטוב הפרוטסטנטי-קתולי ממשיך לעצב את הפוליטיקה הצפון אירית גם כיום.

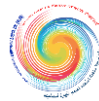
לימוד משותף כאופציה חינוכית חדשה

אופציית הלימוד המשותף התפתחה למעשה על רקע שתי אופציות מרכזיות אחרות שפעלו ופועלות בצפון אירלנד מאז הסכסוך: (1) תכניות קצרות טווח בתוך בתי-הספר הנפרדים ו-(2) בתי-הספר המשותפים (Integrated Schools). הבסיס האידיאולוגי לשתי אופציות אלו נובע במידה רבה מהאופן השונה שבו נתפסו שורשי הסכסוך בחברה הצפון אירית. כאשר פרצו האירועים האלימים בשנות השישים היו שטענו כי אחת הסיבות לכך הינה העובדה כי קתולים ופרוטסטנטים לומדים במערכות חינוך נפרדות ולכן לא מקיימים ביניהם מגע. גישה אחרת טענה כי המקור למתיחות היה תחושות חוסר שוויון וקיפוח בקרב הקתולים. בתי-הספר הנפרדים, על פי גישה זו, היו המקום המרכזי בו הקתולים יכלו לתת ביטוי לזהותם הלאומית והתרבותית וכן מקור להעסקה איכותית במציאות בה סבלו מאפלייה תעסוקתית (Gallager, 2016).

תכניות קצרות טווח: בשלושת העשורים שלאחר תחילת האלימות היו נסיונות שונים בתוך מערכת החינוך – שפעלה באופן בסיסי תוך הפרדה אתנית בין פרוטסטנטים לקתולים – לקידום תכניות חינוכיות להיכרות עם הקונפליקט וכן תכנית המפגישות תלמידים משתי הקבוצות. התפיסה הרווחת בקרב החוקרים היא כי תכניות נקודתיות אלו לא היו בעלות השפעה משמעותית בשינוי עמדות והורדת המתיחות הפוליטית ולא הובילו לשינוי מהותי. גאלאגר (שם) מסכם את אי הצלחת התכניות הללו בסיבות הבאות: א. התכניות היו קצרות מועד ולא היתה חשיבה על המשכיות התהליך. ב. פרויקטים רבים התבססו על המחויבות של מורים בשטח להניעם. במקומות שהיו מורים מחוייבים לפרוייקט, הם במקרים רבים לא הצליחו לשנות את התרבות הרווחת בבית הספר ולהניע אותו לשינוי. ג. הנושא של פיוס וגישור בין הקבוצות לא נתפס בבת-הספר כנושא בעדיפות עליונה. ד. מערכת החינוך הצפון-אירלנדית מאופיינת בנסיונות להימנע ממתיחות ומהתמודדות עם תכנים טעונים.

מגמה אחרת הייתה הפיכת בתי-הספר הנפרדים לבתי-ספר משותפים לשתי הקהילות. בית הספר האינטגרטיבי הראשון קם ב-1981 תוך התמודדות עם גילויי התנגדות קשים. ב-1989 העניק ה Education Reform (NI) Order להורים אפשרות להצביע אם הם מעוניינים להפוך את בית-הספר למעורב. כיום ישנם 65 בתי-ספר משותפים, 45 יסודיים ועשרים חטיבות ביניים, ובהם לומדים כ-6% 7% מאוכלוסיית התלמידים בצפון אירלנד.

² במהלך השנים גדל אחוז האוכלוסייה הקתולית מ-35% לכ-41% בעוד אחוז היחסי של הקהילה הפרוטסטנטית ירד מ-53% ל-41%.

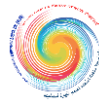


המחקר הרב על בתי-ספר אלו הצביע על שינוי חיובי בעמדות של התלמידים בהשוואה לעמיתיהם הלומדים בבתי-ספר שאינם מעורבים (Gallager, 2016; Hughes, 2010, 2014; Hughes et al., 2012, 2013). מספרם של בתי-הספר אכן עלה בהדרגה אך ההערכה היא כי הם קרובים למיצוי הפוטנציאל שלהם בקרב האוכלוסייה וכי מספרם עתיד להיעצר סביב ערכים אלו. בעיה נוספת קשורה בהשתתפות התלמידים מקבוצת המיעוט. כאשר בתי-ספר מצביעים והופכים למעורבים, האחוז המינימלי המוגדר עבור משתתפים מקבוצת המיעוט (הקתולים) הוא 30%. בפועל, ב 55-60% מהמוסדות אחוז המשתתפים מקבוצת המיעוט אינו מגיע לסף זה שהוצב (Gallager, 2016).

על רקע זה התפתחה במערכת החינוך הצפון אירית אופציה שלישית המכונה Shared Education (SE). מציעה לתלמידים הלומדים במערכות החינוך הנפרדות הזדמנויות להיפגש באופן קבוע ולאורך זמן לצורך לימוד משותף של תחום דעת. תכנית זו החלה לפעול לפני כשמונה שנים בתיוכם ובמימון של ארגונים פילנתרופיים. לאחר פעילות לובי רחבה בקרב מקבלי החלטות, הועבר ב- Shared Education Act 2016 המחייב את המערכת החינוכית הצפון אירית להקצות משאבים להחלת התכנית על כלל תלמידיה.

SE פועל כיום בצפון אירלנד במספר דגמים. על פי דגם אחד נוצרות זוגות של כיתות – האחת מבית-ספר פרוטסטנטי והשנייה מבית-ספר קתולי – אשר נפגשות באחד מבתי-הספר ולומדות יחד מקצוע מתוך מערכת הלימוד. דגם אחר הוא כזה על פיו תלמידים בודדים או בקבוצות קטנות, משתלבים בבית הספר האחר במקצוע לימוד על פי בחירתם – לרוב כזה שאינו מוצע בבית הספר שלהם. בכמה מקרים, בעיקר בבתי-הספר העל-יסודיים, ישנו קמפוס משותף שבו נפגשים הלומדים ושבים לבית-הספר האורגני בסיום הלימוד המשותף. קמפוסים משותפים הינם כעת אחד המוקדים המרכזיים של הפרוייקט ומשאבים רבים מושקעים בבנייתם. המעבר, אם כן, בין אם לבית-הספר האחר או לקמפוס המשותף, נעשה במהלך יום הלימודים. ישנו מודל נוסף, בעיקר מחוץ לערים בהם תלמידי בית-ספר יסודי שוהים בכל שבוע יום לימודים שלם בבית הספר האחר. במקומות בהם המרחק הגיאוגרפי גדול, מתקיים מודל על פיו המורים בלבד הינם אלו שעוברים אל בית הספר האחר. מבחינת היקפה של התכנית, הנתונים מצביעים על כך שתחום החינוך המשותף נמצא בעלייה הדרגתית מבחינת מספר שותפויות, משתתפים בתכניות ומספר שיעורים משותפים (Gallager, 2016).

מחקרי הערכה שבוצעו לבדיקת מידת האפקטיביות של תכנית הלימוד המשותף מראים על שינוי חיובי בעמדות כלפי הקבוצה השנייה, הפחתה בחרדות מפני האחר, וכן קשר ישיר וחזק בין השתתפות בתכנית לבין קשרים עם בני הקבוצה השנייה (Hughes et al., 2012, 2013, 2015). טענת החוקרים היא כי ההשתתפות בתכנית הביאה ליצירת קשרים וכי הקשרים הם אלו שהובילו לירידה ברמות החרדה כלפי האחר ולעמדות פחות סטריאוטיפיות כלפיו. תוצאות מבדקי תכניות הלימוד המשותף נמצאו טובות יותר מנסיונות קצרי מועד למפגשים בין הקבוצות. כמו כן תכניות החינוך המשותף נמצאו מתאימות עבור מרבית ההורים המעוניינים בקשר עם הקבוצה השנייה אך גם מעוניינים שבית הספר ישאר בעל זהות של קבוצתם. בנוסף, נמצא כי בכל הדיווחים ישנה הסכמה כי הקשרים ביישום התכנית היו בעיקר לוגיסטיים ופחות



מהותיים-אידיאולוגיים ואם היו מתחים על רקע אתני, הם לרוב יושבו בצורה פתוחה ויעילה. עם זאת, כ-10% מהתלמידים מדווחים על חוויה שלילית, ממצא הדורש מידע נוסף על הסיבות לכך. כאשר הושוּו בת-הספר באזורים עירוניים וכפריים (rural) באחרונים נמצא שהשינוי משמעותי יותר, הבדל שהוסבר על-ידי ראייתם של בת-הספר בקהילות הקטנות את עצמם כשליחי שינוי גם בהקשר להנהגה המקומית (Hughes, 2014). ממצא נוסף מתייחס לצורך להתאים את התכנית לדמוגרפיה ולהיסטוריה של האזורים השונים במדינה.

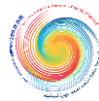
גלאגר (2016) מסכם את סדרת מחקרי ההערכה שביצע בעצמו ועם עמיתיו על תכניות הלימוד המשותף בצפון אירלנד באמצעות חמישה עקרונות מפתח:

1. לימוד משותף צריך להיות בנוי "מלמטה" על פתרונות התואמים את הצרכים במקומות ספציפיים
 2. לימוד משותף חייב לכלול מרכיב של העצמת מורים
 3. יצירת קונטקסט שבו תלמידים שונים (למשל ויזואלית, בשל תלבושת אחידה שונה של כל בית-ספר), מתאחדים סביב מאפיינים מאחדים ייחודיים לתכנית.
 4. הלימוד המשותף משלב בין אלמנטים חברתיים, חינוכיים וכלכליים באופן בו תלמידים מבתי-ספר עם אמצעים דלים יותר יכולים ליהנות מתשתיות בבתי-ספר מבוססים יותר.
 5. קשרים בין-אישיים הם מאפיינים מהותיים בשינוי תרבותי בר-קיימא, ופעילויות אותן מציע החינוך המשותף עשויות לספק ולקדם קשרים אלו. תפקיד בת-הספר לעודד המשכיות קשרים אלו (Ibid).
- לסיכום, ניתן ללמוד כי תחום החינוך המשותף (SE) הוא תחום אשר נמצא בעלייה מתמדת במציאות בצפון אירלנד. החינוך המשותף, נשען על מפגשים (חד שבועיים בעיקר, ואולם גם חודשיים, שנתיים), המהווים צוהר להיכרות ולמידה משותפים – לא רק של החומר המועבר, אלא גם אחד על השני. באמצעות החינוך המשותף ותפקידו ההולך ומתעצם במציאות החינוכית בצפון אירלנד, מאמינים החוקרים, כי ניתן להוריד את מחסומי הפחד והאיבה השוררים בין שני הצדדים בסכסוך, וליצור היכרות בת קיימא ובסיס חינוכי איתן לכינון חיים משותפים.

כאמור, היכולת להשליך מתוך המקרה הצפון-אירי למקרה הישראלי נעוצה בשתי נקודות דמיון מרכזיות; המתיחות הפוליטית ארוכת השנים המלווה באיבה רבה בין הקבוצות וכן החלוקה הדיכוטומית בתוך מערכת החינוך לשתי תת-מערכות נפרדות. מנגד יש לציין את העובדה כי מבחינה לשונית המצב שונה. בעוד שבצפון-אירלנד שתי הקבוצות דוברות אנגלית, בישראל יש לגשר על הפערים בשפות האם. נתייחס כעת בקצרה לשני מקומות נוספים בהם החל לפעול פרויקט הלימוד המשותף במערכות בהן הקבוצות הלומדות יחד אינן דוברות את אותה השפה כשפת אם.

מקדוניה

אוכלוסיית מקדוניה מונה כ-2.1 מיליון תושבים משתי קבוצות אתניות עיקריות: מקדונים (64% מהאוכלוסייה) ואלבנים (כ-25%). מאז קבלת העצמאות ב-1991, בעקבות פירוק יוגוסלביה, קיימת מתיחות פוליטית רבה על רקע זעמם של האלבנים על מה שהם תופסים כדיכוי על-ידי החברה המקדונית



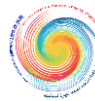
הדומיננטית. שיא המתיחות התרחש בשנת 2001 ולווה באירועי אלימות קשים אשר הגיעו לרגיעה לאחר התערבות בינלאומית וחתימת הסכם בין הנציגים האלבנים והמקדונים. הסכם זה הביא לסיום הלחימה אך מתח פוליטי קיים עד היום, עם אירועי אלימות חוזרים.

מערכת החינוך המקדונית מופרדת לרוב על פי העיקרון הלשוני – מקדוני ואלבני בעיקר, אך גם סרבי וטורקי באחוזים נמוכים יותר. הזכות לחינוך בשפת האם ניתנה כבר בחוקה המקדונית משנת 1991 אך היישום התחזק ב-2005 עם הפיכת המערכת החינוכית לביזורית יותר אשר הביאה להסתגרות של הקהילות בתוך עצמן. מציאות זו הביאה גורמים במערכת החינוכית המקדונית לחפש פתרונות אשר יפגישו בין הקבוצות האתניות אך גם יכבדו את הרצון של הקהילות בחינוך נפרד. על רקע זה החלה לפעול תכנית הלימוד המשותף SE במקדוניה בשנת 2009 תוך היעזרות במודל הצפון-אירלנדי ותוך הישענות על גופי המגזר השלישי.

היות והתלמידים מהקבוצות השונות אינם דוברים את אותן שפות אם, הפרוייקט מתמקד בשלבים אלו במקצועות שדורשים פחות מלל כגון ריקוד, אמנות ומוזיקה. התלמידים לומדים בקבוצות משותפות עם שתי מורות – דוברת אלבנית ודוברת מקדונית כאשר הכוונה היא להמשיך בעתיד גם למקצועות לימוד המבוססים יותר על מלל.

לתכנית, בשלב זה שלוש נקודות חוזק מרכזיות. ראשית, תכנית הלימוד המשותף נמצאת בהלימה עם החזון הלשוני של הממשלה לקרב בין הקבוצות תוך שמירה על הזכות לחינוך בשפת האם המשקפת גם את רצון ההורים (Lyon, 2013). היתרון השני הינו חינוכי-כלכלי – בתי-ספר בעלי תשתיות נמוכות יותר נעזרים במשאבים (פדגוגיים ופיזיים) של בתי-ספר אחרים. נקודת חוזק שלישית קשורה לעובדה שהתכנית מאפשרת לבתי-הספר להתקדם בקצב שונה בהתאם למאפייניהם הדמוגרפיים וההיסטוריים. עניין זה חשוב במיוחד לקהילות בקונפליקט בהן המוטיבציה להתקדם אל האחר יכולה להיות שונה מאוד בין תת הקהילות המרכיבות את הקבוצות או בין אזורים שונים.

בניתוח התכנית עד כה, מסכמים לואדר ויוז (Loader & Hughes, 2017) את הנקודות שסייעו בהגעת הפרוייקט וכן את האתגרים שעלו מהשטח. הגורם המסייע הראשון הוא מעורבות של ארגוני המגזר השלישי NGO אשר תרמו משאבים וכן סייעו בהבנת המערכת המקומית ובהגעה אל המוסדות ואל המורים. המרכיב השני הינו העובדה כי כל המערכת פועלת על-פי תכנית לימודים אחת, למרות ההבדלים בשפות ההוראה, דבר שהקל על בחירת התכנים ללימוד המשותף. באשר לאתגרים – התכנית ניתנת ליישום לכאורה רק באזורים בהם ישנו גיוון אתני כלשהו או בטווח גיאוגרפי סביר. הפתרון המיושם כעת הוא שימוש בטכנולוגיה ויצירה של מפגשים מקוונים. קושי נוסף קשור לעבודה כי ישנם מקצועות לימוד שדורשים בחינות סיום ברמה של בית הספר ולא ברמה ארצית ונדרשת הסדרה חוקית של מקצועות שנלמדו בלימוד המשותף מחוץ לבית הספר על מנת שיכללו בציון התלמידים. אתגר נוסף איתו מתמודדים מפעילי התכנית הינו התנגדות בקרב הורים ומורים במצבים בהם ישנו פער ברור ברמה של בתי-הספר המשתתפים והבעת חשש כי תלמידי בית הספר 'הגבוה' מרוויחים מהלימוד המשותף פחות מעמיתיהם מבתי-הספר החלשים יותר.



קפריסין

חלוקת האי לאזור יוני ואזור טורקי ראשיתה בפלישה הטורקית לאי בשנת 1974 אשר הביאה לחילופי אוכלוסין בין הצפון לדרום וליצירתו של חיץ פיזי הנשמר על-ידי כוחות בינלאומיים. על אף הכרזתו של המיעוט הטורקי בצפון על הקמת רפובליקה עצמאית, היא אינה מוכרת על-ידי אף מדינה למעט טורקיה. בשנת 2003 הפך הגבול גמיש יותר והותר מעבר בין שני חלקי האי. בשנת 2005 הובאה להצבעה הצעה לאיחוד האי אך בעוד תושבי קפריסין הטורקית תמכו ברובם, היא נדחתה ברוב גדול על-ידי תושבי קפריסין היוונית. שיחות שלום חודשו בין הצדדים ב-2015 אך לעת עתה ללא תוצאות וביוני 2017 נקלעו שוב למשבר חריף (The Guardian, 9.7.2017).

בשני חלקי האי מערכות חינוך נפרדות בעלות גוון לאומי, המחזקות את התרבות והמסורת של כל צד (Zembylas et al., 2011). ההפרדה הפיזית מקשה על מפגש בין תלמידים משני חלקי האי. בתי-ספר משותפים כמעט ואינם קיימים במערכת, למעט בכמה מוסדות בינלאומיים במימון פרטי בדרום האי (Zembylas, 2010). על רקע ניתוק כמעט מוחלט זה, החל ב-2014 נסיון לשלב תכניות של לימוד משותף בין שני חלקי האי. בשל חוסר היכולת לנוע בצורה חופשית בין שני חלקי האי, המודל שנבנה עבור קפריסין בשלב זה מבוסס על מפגשים של המורים באזורי החיץ (The UN buffer zones) ובנייה של תכנית משותפת המועברת באופן מקוון ולא פנים אל פנים (Loader & Hughes, 2017). על מנת להתמודד עם פערי השפה הנובעים מחוסר המגע בין האוכלוסיות ומשפות ההוראה השונות בבית הספר (יוונית וטורקית), התכניות תחלנה, בדומה למודל המקדוני, בתחומים המבוססים פחות מלל דוגמת אומנות. אתגרים נוספים של התכנית קשורים למאפיינים שונים של שתי המערכות כגון גיל תחילת הלימודים, תכניות לימודים ומערכות הערכה. במקצועות כגון היסטוריה ואזרחות הפערים גדולים במיוחד בשל היותם זירה להצגת הנאראטיביים השונים של הקבוצות.

לימוד משותף בישראל – תחילתו של תהליך

בישראל החלה תכנית הלימוד המשותף לפעול ב-2012 בהשראת התכנית הצפון אירלנדית. שני השותפים העיקריים בהפעלת התכנית נכון להיום הם צוות חינוך אזרחי וחיים משותפים במט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית) והמטה לחינוך אזרחי וחיים משותפים במשרד החינוך. גורמים נוספים – הרשויות המקומיות ומכללות להכשרות מורים - שותפים גם הם בכמה מהמקומות וברמות שונות בהפעלת התכנית, במימונה או בסיוע פדגוגי. התכנית מתקיימת כיום בכמה עשרות בתי-ספר ברמלה, בירושלים, בשרון ובנגב במודלים מעט שונים זה מזה. המודל הפועל כמעט בכל המקומות הוא זה של יצירת צמדי כיתות – האחת מבית-ספר יהודי והשניה מבית-ספר ערבי – אשר נפגשים לאורך שנת הלימודים ללימוד משותף של תחום דעת כלשהו. המפגש בין הכיתות מתרחש לאחר תהליך ארוך של הכשרת צוותי ההוראה וכן לאחר מפגשי הכנה בכיתות האורגניות. הכיתה, ברוב המקרים, נוסעת אל בית הספר השני, והשיעור מתקיים בנוכחות שתי המורות כאשר הכיתות מתחלקות לקבוצות מעורבות בעזרת סטודנטים להוראה, יהודים וערבים בתחומי המתמטיקה



המדעים והאנגלית. בחלק מהמקרים, הכיתות נפגשות במקום שלישי כגון מרכז למידה הנגיש לשתי האוכלוסיות. הדגם של שילוב תלמידים כבודדים/קבוצות קטנות בתוך כיתות בבית הספר האחר ללימוד תחום דעת אינו קיים, לפחות לעת עתה בישראל.

מטרות התכנית, כפי שמוגדרות על-ידי מט"ח (2016) מתייחסות "להפחתת דעות קדומות וסטראוטיפים", ל"שיפור הישגים במקצועות ליבה ובפרט במתמטיקה, במדעים ובשפה האנגלית" ו"לטיפוח מיומנויות לשם חיים בחברה רב תרבותית".

התכנית מיושמת בכמה נתיבים:

- א. שותפויות בנות קיימא באמצעות פיתוח מקצועי של מנהלים ומורים של בתי-הספר הנבחרים בתחום החינוך לחיים משותפים.
- ב. התמקצעות של צוותי ההוראה בתחומי הדעת בראיה רב תרבותית ותוך שילוב פדגוגיה חדשנית ועתירת טכנולוגיה.
- ג. תכנון יחידות לימוד ויישום של שיעורים משותפים בתדירויות קבועות, בפנים אל פנים ובלמידה מרחוק.
- ד. תיעוד ומחקר הערכה.
- ה. הפצה של תובנות ללימוד משותף חוצה זרמים בחברה מרובת תרבויות באמצעות כנסים מקצועיים.

רמלה כמקרה בוחן

תכנית הלימוד המשותף ברמלה היא כיום הרחבה והמתקדמת ביותר (Payes, 2017). לוקחים בה חלק ארבעה צמדים של בתי-ספר, שלושה יסודיים ואחד של חטיבת ביניים. התלמידים נפגשים ללמידה משותפת במרכז עירוני ללימוד אנגלית כאשר ההסעות ממומנות על-ידי העירייה. הצמד שבו התכנית הינה אינטגרטיבית ביותר הוא רעות-ג'ואריש – שני בתי-ספר הממוקמים בשכונות המצויות באיבה גלויה ואין ביניהן מגע באופן שוטף.

במחקרה ראינה פייס מורים ומנהלים בתכנית וכן צפתה בפעילויות רבות של התכנית. לטענתה, הגורמים המסייעים להצלחתה של התכנית ברמלה הם ארבעה:

- א. תמיכה ממסדית רחבה (מהרשות המקומית וממשרד החינוך).
- ב. יצירת מעמד שווה בין שתי הקבוצות בכל רבדי התכנית – בניית התכנית במשותף על-ידי מורים יהודים וערבים, הוראה משותפת ועוד.
- ג. יחסי קרבה בקרב המבוגרים בתכנית. פייס מדווחת כי ברמת המורים והמנהלים, הנפגשים לאורך זמן (שנה עד שנתיים) טרם תחילת העברת השיעורים המשותפים) נבנו יחסי אמון ואף יחסי קרבה וחברות. בחלק מהמקרים גם לאחר משברים שאיפיינו מפגשים שבהם נידונו נושאי הקונפליקט היהודי-ערבי באופן ישיר. המורים מדווחים כי טרם נוצרו חברויות בין התלמידים משתי סיבות: המפגשים אינם תכופים מספיק ובתי-הספר נמצאים בריחוק גיאוגרפי.



ד. יתרונות אקדמיים-לימודיים – המרואיינים מדווחים כי התלמידים מגלים מוטיבציה גבוהה ללמידה בשל הפורמט המשותף אשר בו אווירת למידה חוויתית יותר. הדוגמא הנידונה היא שיעורי מתמטיקה בקרב תלמידי כיתה ה' אשר נבנו על שיתוף פעולה בעת השיעור ועבודה קבוצתית תוך התמקדות בתכנם שיכולים לגשר על פערי ידע בין שתי הקבוצות.

סוגיות של שפה

התקשורת בין התלמידים הצעירים נעשית לרוב בעברית היות והתלמידים היהודים אינם דוברי ערבית והתלמידים הערבים החל מהכיתות המתקדמות יותר של בית הספר היסודי, מסוגלים לקיים תקשורת בעברית. פייס מדווחת על מורה יהודייה הדוברת ערבית כשפת בית אשר הביאה לידי ביטוי יכולת זו בעת הלימוד המשותף ותקשרה עם התלמידים הערבית בשפתם, אך זהו חריג שאינו מעיד על הכלל. הייתה ציפייה כי בלימוד אנגלית תהפוך אנגלית לשפה המתווכת אך הנסיון עד כה הראה כי המעבר לאנגלית בתפקיד זה מתרחש רק מגיל החטיבה כאשר יכולות התלמידים באנגלית מתקדמות. על פי פייס, הקיימות של הפרוייקט תלויה בעיקר בשני גורמים: בחירה נכונה של תחומי דעת ובתמיכה של העיריות והמועצות המקומיות.

לסיכום, יתרונותיה של התכנית ונקודות החוזק הפוטנציאליות הן כלהלן:

- א. קיימת תשתית בישראל ליישום התכנית הפועלת החל משנת 2012 ויכולה להוות את הבסיס לחיזוק והרחבה.
- ב. חיזוק תחום הדעת הנלמד במשותף. הנסיון בישראל עד כה מצביע על יתרונות פדגוגיים בכל מודל שבו התכנית נוסתה. הלימוד המשותף המפגיש בין שתי מורות ומחייב חשיבה משותפת מקדימה על התכנים והמתודולוגיה מביא לפיתוחה של פדגוגייה יצירתית.
- ג. היות והלימוד המשותף הוא של תחום דעת, בשונה לדוגמא ממפגשים המיועדים להיכרות עם האחר, הם הופכים לחלק מחייב בתכנית הלימודים.
- ד. התכנית מאפשרת מפגש קבוע ולאורך זמן עם תלמידים מהקבוצה האחרת.
- ה. בתי-הספר יכולים לסייע זה לזה לפתור בעיות קוריקולום על-ידי הצעת תחום לימוד שלא מוצע בבית הספר.
- ו. יישום התכנית דורש פחות משאבים מכפי שדורשים בתי-הספר הדו-לשוניים / אינטגרטיביים.
- ז. המודל מתאים עבור מרבית ההורים המעוניינים בקשר עם הקבוצה השנייה אך גם מעוניינים שבית הספר ישאר בעל זהות של קבוצתם.
- ח. שינוי חיובי בקרב המשתתפים בתכנית בהיבט של עמדות, פחות חרדה מפני האחר וכן שינוי גם במעגל הקרוב לתלמידים – חברים, בני משפחה, הקהילה.



הצעות לכיווני מחקר ופעולה עתידיים

כפי שנכתב לעיל, תפיסתנו את הרעיון של מדיניות חינוכית רב-לשונית בכלל, ושל רב-לשוניות בהקשרי קונפליקט בפרט, הוא כזה שהקריטריון העומד בבסיסו אינו מתמצה בהענקת ידע פורמלי במיומנויות השפה. כך, בהקשר לתכניות ללימוד ערבית בבתי-ספר יהודים ולימודי עברית בבתי-ספר ערבים שנסקרו בסקירה זו, אנו ממליצים על חיזוקן, תוך הישענות על העקרונות הבאים:

- חיזוק המרכיבים התקשורתיים אישיים בתכנית, לרבות פיתוח יכולות שיחה תוך שימת דגש על יכולות בערבית מדוברת עבור לומדי ערבית ועברית תקשורתית עבור לומדי עברית
- שילוב מורים/ות דוברי השפה כשפת אם
- חיזוק המרכיבים של השפה כנדבך תרבותי של דובריה וכגשר להיכרות עם האחר
- צמצום ההקשרים בטחוניים בתכנית הלימודים

בסעיפי הסקירה השונים ניתן היה לראות באופן ברור את השתקפותם של יחסי הכוחות בין יהודים לערבים בישראל בהקשרי לימוד השפות. תכנית לימוד העברית האינטנסיבית לערבים לדוגמא, מדגישה את האלמנטים האינסטרומנטליים ואת הצורך של ערבים בעברית על מנת להשתלב בחיים בישראל. ניתן לטעון כי זהו המצב בכל סיטואציית רוב-מיעוט בה לדוברי שפת המיעוט ישנו אינטרס חזק יותר ללימוד את השפה הדומיננטית מאשר להיפך. עם זאת, אם המערכת מעוניינת להשתמש בחינוך ה(רב) לשוני על מנת לגשר על מתחים קיימים בין הקבוצות, לקדם תחושת שייכות בקרב מיעוט החש עצמו מודר ולשלוח יד אל עבר דוברי הערבית, טוב היה לו ניתן היה לייצר מוטיבציות כלפי השפות אשר חורגות מן הדפוס הקיים של הגמוניה עברית מוחלטת.

בהקשר לבתי-הספר הדו-לשוניים, אנו רואים בהם מודל ובו יישום רחב וחשוב של עקרונות רב-לשוניים ושל שימוש בחינוך לשוני כאמצעי המגשר על פני קונפליקטים. הדעת נותנת כי על אף היותו של מודל זה מאתגר בהציגו מציאות שונה בתכלית להפרדה ארוכת השנים בין הקבוצות, הוא יכול למצוא את מקומו בלבבותיהם של אחוז גבוה יותר של הורים לתלמידים במערכת. כיום מספר הלומדים במערכות אלו אינו מהווה אפילו מחצית האחוז מכלל תלמידי ישראל. בתי-הספר המשותפים הצפון-אירלנדים אשר החלו לפעול גם כן בתקופה מקבילה (שנות השמונים של המאה העשרים) מהווים כ-7% מאוכלוסיית הלומדים. הערכת החוקרים היא כי המודל קרוב לרוויה מבחינה מספרית. יתכן כי זוהי הערכה ריאליטית גם להקשר הישראלי, אך המציאות בישראל עדיין רחוקה מאוד מהנתונים הצפון-אירלנדים. טוב היה לו הציבה המערכת בישראל את המודל הדו-לשוני כנתיב שהיא מעוניינת לחזק ולטפח, בעיקר באזורים בהם הדבר ישם בקלות יחסית מבחינה דמוגרפית. ראוי לבדוק אם התהליך בו נקטה המערכת הצפון-אירלנדית – נתינת אפשרות לבתי-ספר קיימים להצביע בעד הפיכתם למעורבים – תייצר אפשרות ריאליטית מבחינת משאבים ותשתיות ותקל על התקדמות התהליך.



הצעות למחקרי הערכה / גישוש להמשכו של הפרוייקט:

אנו מעוניינים להציע מספר כיוונים נוספים שהם להערכתנו בעלי פוטנציאל לקידום חזון רב-לשוני מהותי בהיבט של קירוב הקבוצות בקונפליקט.

1. השפעת תכנית הלימוד המשותף על אופן הוראתו של תחום הדעת הנלמד (אנגלית), עמדות התלמידים כלפיו וכלפי שפות האם של ה"אחרים".

בהינתן מאפייניו של ההקשר הישראלי ומהנסיון המתחיל להיצבר לגבי תכנית זו במקומות בהם אחרים, אנו מאמינים כי יש לפעול ליישום רחב היקף של תכנית הלימוד המשותף במערכת החינוך.

אוכלוסיית היעד: זוג כיתות אשר נפגשות ללימוד משותף של השפה האנגלית בירושלים, בנגב או ברמלה.

כל זוג מורכב מכיתה מבית-ספר יהודי וכיתה מבית-ספר ערבי. אלו זוגות של בתי-ספר הנמצאים בתהליך לאחר השתלמות ארוכה שעברו המנהלים ולאחריהם המורים. כמו כן, אלו זוגות בתי-ספר בהם התכנית כבר מתקיימת זו השנה השנייה לפחות.

ההנחות, בהתבסס על החוויות של מפעילי התכנית בשטח אשר טרם נבדקו באופן אמפירי, הן:

א. הלימוד המשותף מעלה את המוטיבציה של התלמידים משתי הקבוצות ללימוד השפה האנגלית

ב. הלימוד המשותף מזמן יותר שיח בשפה האנגלית בכיתת הלימוד בהשוואה לשיח באנגלית כאשר הקבוצות לומדות בנפרד

ג. הלימוד המשותף מעורר עניין וחשיפה לשפת האם של האחר – עברית עבור הערבים וערבית עבור יהודים.

שאלות מחקר אפשריות:

א. כיצד משפיעה ההשתתפות בתכנית הלימוד המשותף על המוטיבציה של התלמידים ללימוד השפה האנגלית?

ב. מהם דפוסי השימוש בשפות השונות בכיתת הלימוד המשותף בהשוואה לדפוסי השיח בעת שהקבוצות לומדות בנפרד מבחינת:

- שימוש בשפה האנגלית, שימוש בשפת האם, שימוש בשפת האם של האחר

- השיח הרשמי של מרכז הכיתה, השיח בין התלמידים בשיעור ובין השיעורים

בהמשך למחקר זה, ניתן יהיה לשקול בנייה של יחידת הוראה חדשה באמצעות תכנון קפדני של "תכנית דגל" בעזרת מומחים ובשיתוף פעולה עם התכנית הפועלת כיום.



ארבע אפשרויות ל"תכניות דגל" מובאות בטבלה זו, על נקודות החוזק והאתגרים האפשריים בכל אחת:

אתגרים	הרווחים ('רב-לשוניים' ואחרים)	
מהנסיון עד כה, בגילאי טרום החטיבה, תלמידים לא משתמשים באנגלית כשפה מגשרת אלא פונים לעברית	מקצוע מבוקש, בעל מוניטין גבוה בקרב תלמידים, הורים והממסד	לימוד משותף של אנגלית
פערים ברמה בין יהודים לערבים מבחינת נקודת המוצא (גיל תחילת ההוראה, העובדה כי אנגלית הינה שפה שניה עבור דוברי עברית ושלישית עבור דוברי ערבית)	עצם המפגש מזמן חשיפה לשפות האם	
פערים גדולים ברמת הידע יש צורך בפדגוגיה מאוד יצירתית	התלמידים שותפים בלימוד עמיתיהם מהקבוצה השניה בעל פוטנציאל לקדם תלמידים חזקים. יכול להתבסס כתכנית "יוקרתית"	לימוד משותף של שפות האם (עברית/ערבית)
רווחים לשוניים נמוכים יותר	נסיון ממתטיקה ומדעים	לימוד משותף של תחום דעת אחר
לא נוסה עדיין. רלוונטי עבור קבוצה מאוד קטנה באוכלוסיית התלמידים הערבים (לדוגמה בבתי-הספר הצרפתיים).		לימוד משותף של שפה זרה שאינה אנגלית

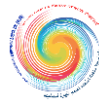
האופציה המועדפת להערכתנו – בניית תכנית ללימוד משותף של אנגלית לגילאי חטיבה ומעלה והעברתה כפיילוט תוך היעזרות:

- א. בתשתיות שפותחו במט"ח, נסיונם ושיתופי הפעולה אשר הם מקיימים בשטח.
- ב. במכללת בית ברל ו/או סמינר הקיבוצים להן ידע ונסיון רב בפתוח תכניות ללימוד שפה וכן סטודנטים להוראה אשר יכולים לסייע בהעברת התכנית בפועל כחלק מהכשרתם המקצועית.

2. הצעה למחקר הערכה – תכנית הלימודים החדשה בערבית לבתי-ספר יסודיים עבריים (פיקוח על הוראת ערבית, משרד החינוך).

זוהי שנת הלימודים הראשונה בה התכנית מופעלת לאחר שנת פיילוט בתשע"ז. התכנית מיועדת לתלמידי כיתות ה' ו-ו' בבתי-הספר המלכתיים וממלכתיים-דתיים (ר' פירוט לעיל). אנו מציעים לבצע הערכה בשני מישורים:

- א. היקף יישום התכנית ואופיה:
 - בכמה בתי-ספר מופעלת התכנית בחדך גילאי, גיאוגרפי ופיקוח (ממלכתי/ממלכתי-דתי).
 - מהם הקריטריונים להכללת בתי-ספר בתכנית זו?
 - מיהם המורים המלמדים את התכנית?
 - מהו הצפי להמשך יישום התכנית?



- כיצד משתלבת תכנית זו עם התכניות הקיימות במערכת להוראת ערבית בבתי-ספר יסודיים של קרן אברהם ומכון מרחבים (ר' לעיל)?
- ב. בחינה לעומק של מספר מצומצם של כיתות לגבי:
- a. עמדות תלמידים ביחס לשפה הערבית ודובריה ומוטיבציה להמשך לימוד השפה בחטיבת הביניים.
- b. קיומם של הקשרים רב-לשוניים בהוראת השפה, בעיקר:
- i. הדגשת הקשר בין השפות עברית וערבית בתכני ההוראה
- ii. התייחסות לעובדת היותו של הוריאנט הנלמד (הערבית המדוברת) ביטוי למצב הדיגלוסי של השפה הערבית

3. תלמידים ערבים הלומדים בבתי-ספר עבריים

בהמשך לשויד ואח' (2014) ולתכנית ההתערבות הראשונית ברמלה (מט"ח, 2016) שתוארו לעיל, אנו מציעים לבצע מחקר שיתייחס באופן ספציפי להיבט הלשוניים הקשורים לנוכחותם של תלמידים ערבים בבתי-ספר עבריים. אנו מאמינים כי אם יקבלו התלמידים הערבים הלומדים במוסדות חינוך יהודים עידוד לכך מתוך המערכת ניתן יהיה להביא את הערבית אל המארג הלשוני של הכיתה ושל בית הספר באופן טבעי ובלתי אמצעי.

- א. מיפוי המצב והצרכים הלשוניים של התלמידים הערבים בבתי-ספר עבריים:
- האם ובאיזה אופן באה הערבית לידי ביטוי בבית הספר? (בכיתה בה לומד התלמיד הערבי, בשכבת הלימוד, בבית הספר ככלל, בנוף הלשוני בבית הספר, בדיוור של בית הספר להורי התלמידים, באירועי בית הספר).
- איזה מענה ניתן לצרכים הלשוניים היחודיים של התלמידים הערבים, לרבות הצורך לסייע להם לקדם את היכולות הלשוניות-אקדמיות בערבית?
- ב. המשך מעקב אחר בתי-הספר ברמלה שנבדקו על-ידי מט"ח (2016) והערכה לגבי אופן יישום ההמלצות ומידת האפקטיביות שלהן לגבי הלומדים הערבים וכלל בית הספר.

הרחבת התכנים הקשורים לערבית כשפת מורשת יהודית בתכניות לימודים

בנוסף לשלוש ההצעות למחקרים, אנו מציעים לבדוק כיצד ניתן להרחיב את מקומם של להגיה של הערבית היהודית – הלהגים אשר דוברו על-ידי קהילות יהודים יוצאי ארצות האיסלם במערכת החינוך. לאור הנכתב לגבי הפוטנציאל הקיים בחיזוק מקומה של הערבית כשפת מורשת בקרב האוכלוסייה היהודית בישראל, אנו מאמינים כי זהו נתיב שראוי לשקול להכניסו אל תוך המערכת הן כנקודת חיבור עבור תלמידים שזוהי מורשת משפחתם והן כתהליך המייצר נורמליזציה עבור השפה הערבית גם על להגיה הדבורים על-ידי ערבים בישראל. ישנן להערכתנו שלושה כיוונים שניתן באמצעותם לקדם רעיון זה:



- א. כפי שתואר לעיל, הפיקוח על הוראת הערבית התחיל בתהליך הכנסת תכנים בערבית-יהודית, כרגע בהיקף מצומצם במסגרת ההערכה הנוספת בגילאי התיכון. יש לבדוק כיצד תכנים אלו מתקבלים על-ידי התלמידים והאם ניתן להרחיבם.
- ב. בית הספר קדמה אשר בתוכניתו נכללים כבר עתה תכנים הקשורים למורשת יהדות המזרח, אם כי לא תכני שפה באופן ישיר, יכול להוות מועמד טוב לבדיקת היתכנותה של תכנית זו באמצעות תכנית פיילוט שתיבנה בהתאמה לתכנית הבית-ספרית.
- ג. התכנית האקדמית החדשה ללימודי תרבות יהודית-ערבית באוניברסיטת בן גוריון ובאוניברסיטת תל-אביב יכולות להוות עוגן אידיאולוגי ופדגוגי לפיתוח תכנית ברמה הבית-ספרית, תוך הישענות על גורמים המתמחים בדגשים הייחודיים להוראה בגילאי בית הספר.

לסיכום

בסקירה זו שרטטנו את נקודות המפגש בין עברית לערבית במערכת החינוך כאשר התייחסותנו למפגש הינה במובנו הרחב – כאשר תלמידים מקבוצה אחת לומדים את השפה האחרת אך גם כאשר הם נפגשים עם דוברי השפה האחרת כתלמידים עמיתים או כמורים ומורות. הנחתנו היא כי קידום תפיסה רב-לשונית במציאות של קונפליקט יכול להתקיים במגוון דרכים כאשר למידה פורמלית של שפת האחר היא אחת מהן. דרכים נוספות כוללות למידה בצוותא המאפשרת שימוש טבעי ברפרטואר השפות העומדות לרשות הדוברים, חשיפה לאלמנטים דומים בין השפות ויצירת זירות לשימוש דינמי ותקשורתי בשפות על הוריאנטים השונים שלהן.

מתוך למידת התכניות הקיימות, הוצעו מספר כיוונים שנראים כבעלי הפוטנציאל החיובי ביותר להמשך קידום וטיפול מגמות רב-לשוניות בהקשרי קונפליקט.

בהקשר לתכניות להוראת ערבית במגזר העברי, התכנית החדשה להוראת ערבית בבתי-הספר היסודיים בחינוך העברי מסמנת מגמה חיובית של חיזוק הערבית המדוברת בתכנית ושל הקדמת גיל תחילת ההוראה. חשוב יהיה לבחון כיצד מתממשת התכנית בפועל, באיזה אופן היא משתלבת עם התכניות בחטיבה ובתיכון אשר עדיין מוגדרות במהותן כתכנית להוראת הערבית הספרותית והאם תוכל לחזק את המגמה של הכנסת תכנים תקשורתיים ודינאמיים להוראת השפה. במקביל הצגנו את המגמה להכנסת תכנים תקשורתיים ללימודי הערבית במגזר העברי ולהקדמת ההוראה לגיל הגן. ביקשנו לבחון שינויים אלו, שהינם חיוביים במהותם, בהקשר הרחב של פערי הכוחות העצומים בין השפות ושל ההגמוניה המוחלטת של השפה העברית בזירות הישראליות השונות.

חיזוק הקשר בין לימוד הערבית למורשת העשירה של היהודים יוצאי מדינות האסלאם, היא בבחינת מפתח אינטגרלי הן לתפיסת השפה הערבית באופן רחב יותר והן לחיזוק היחסים שבין אזרחי ישראל היהודים לאלו הערבים, בפנים הארץ ובמרחב המזרח תיכוני כולו. הצבענו על מספר נקודות בהם חיבורים אלו מתחילים להתממש – כגון הכנסת תכנים בערבית-יהודית לתכנית הלימודים – ועל אפשרויות שונות להעמיקם.



הצבענו על המגמה ההולכת וגדלה של תלמידים ערבים הלומדים במערכת החינוך העברית ועל הצורך להעמיק ולבדוק את מימדי התופעה והשלכותיה הלשוניות. ראשית על מנת להעניק מענה ללומדת הערביה בסביבה העברית אך גם על מנת לממש את הפוטנציאל הגלום בה להעשיר את הסביבה הלשונית הבית-ספרית אשר עדיין רחוק מאוד ממיצוי.

באשר למסגרות בהם לומדים יחד תלמידים יהודים וערבים הצבענו על ההישגים של בתי-הספר הדו-לשוניים בהבאת שפות האם לידי ביטוי בצורה משמעותית, אך גם על היותו של מודל זה בשולי המערכת מבחינה מספרית ומבחינת תמיכה ממסדית. הצבנו את התכנית של לימוד משותף (Shared Education) בהשראת התכנית בצפון אירלנד כאופציה חדשה למפגש בין תלמידים, כאשר הבסיס של כל תלמיד נותר בקבוצתו ה"אורגנית", ולמפגש בין שפות – שפות האם, אנגלית ושפות נוספות.



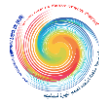
פרק 4א: רב-לשוניות בהקשרי מורשת והגירה

מרינה ניז'ניק ואורנה פוגל

המושג 'שפות מורשת' הוא רב מימדי, ובמהלך השנים זכה להגדרות וקטגוריות שונות. בהקשר האמריקאי הציג פישמן (Fishman, 2001), את הסיווג הבא: שפות מהגרים (*immigrant heritage languages*) – שפות שדיברו מהגרים בהגיעם לארה"ב; שפות ילידיות (*indigenous heritage languages*) – שפות שדוברים תושביה הילידיים של אמריקה; ושפות קולוניאליות (*colonial heritage languages*) – שפות שהביאו איתם אירופאים למחוזות רבים בעולם בתקופה הקולוניאלית, אשר עדיין מדוברות במדינה (כגון הולנדית, גרמנית, צרפתית, ספרדית, שוודית ופינית). חוקרים אירופאים שונים הציגו המשגה שונה, המתאימה יותר להקשר האירופי. למשל, המושג שפות מיעוט (*minority language*) שכיח יותר בהקשר זה. במדינות רבות בעולם קיימת הבחנה ברורה בין שפות מהגרים ושפות פליטים מצד אחד לבין שפות ילידיות מצד שני. חוקרים שונים (De Bot & Gorter, 2005; Extra & Gorter, 2001) מבחינים גם בין שפות אזוריות לבין שפות מיעוט (*regional minority languages vs. immigrant minority languages*). כך או כך, קיימות גרסאות שונות למושג 'שפות מורשת' וליישומו בהקשרים שונים (Duisberg, 2001).

בנוגע להוראת שפות, ההקשר בו שפה נלמדת הוא משמעותי. כך, חוקרים ומורי שפות נוטים להבחין בין הקשרי למידת שפה זרה (*foreign language learning; FLL*), רכישת שפה שנייה (*second language acquisition; SLA*), ולמידת שפות מורשת (*heritage language learning; HLL*). כעקרון, למידת שפה זרה מתרחשת בהקשרים בהם הלומדים חשופים לשפת היעד רק בכיתה, מבלי לתרגל באופן שוטף את השפה בקהילה. ללומד יש מעט אפשרויות לעשות שימוש בתקשורת טבעית בשפה, למעט בחשיפה דרך אמצעי תקשורת או באינטרנט (Ellis, 1996/2008; Gass & Selinker, 2001; Krashen, 1981), ועל פי רוב אין ללומד חשיפה מוקדמת לשפות אלו. רכישת שפה שנייה מערבת תהליכים דומים באופן בסיסי, אך בנסיבות שונות מאד (Bialystok, 1994; Ellis, 1993; Hayes 2009; Medgyes, 1999). על פי רוב מדובר ברכישת שפה בסביבה בה דוברים אותה באופן קבוע, כאופייני למהגרים המוקפים בשפה במערכות חינוכיות ועוד. בו בזמן, רכישת שפה שנייה יכולה לכלול גם למידת שפת מורשת (Gass & Selinker, 2008). בנסיון לקדם מודעות לזכויות לשוניות, אנשי חינוך רבים תומכים בהכרה בשפות מורשת (Valdés, 2001). למשל, ממשלת אונטריו בקנדה הציגה (אך לא יישמה ברמת הפרובינציה) ב-1977 תכנית לקידום שפות מורשת והעמקת ההבנה והמודעות לתרבויות של קבוצות שאינן דוברות אנגלית (Cummins & Danesi, 1990; Ontario Ministry of Education, 1991). בארצות הברית נכנס המושג שפות מורשת לשיח של מדיניות לשונית רק לקראת סוף שנות ה-90 (Cummins, 2005). בתחילה הופיע המושג במסמך הסטנדרטים להוראת שפות זרות (ACTFL, 1996).

המחקר על שפות מורשת משקף שתי גישות עיקריות: גישה סוציולוגית וגישה חינוכית. הראשונה מתמקדת בסוגיות של זהות, עמדות כלפי שפות וזיקה תרבותית. על פי הגדרתו של ון דוסון-שול (Van

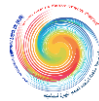


(Deusen-Scholl, 2003) מדובר בלומדים שגדלו עם זיקה תרבותית חזקה לשפה דרך אינטראקציות משפחתיות, וככאלה הם בעלי מוטיבציה ללמוד שפות מורשת ("a heritage motivation"; p. 222). הגישה השנייה עוסקת יותר בתיאור הפרופיל של לומדי שפת המורשת ויכולותיהם הלשוניות. בהגדרה זו אפשר לראות בלומדים/דוברים כבעלי קשרים אתניים, תרבותיים או אחרים לשפה, בין אם למדו אותה כילדים, ובין אם לאו (Fishman, 1981, 2006). בהגדרה זו דוברי שפת מורשת הם אלה שגדלו תוך שלמדו לדבר את השפה זו, ויש להם שטף מסוים בשימוש בה (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013). נציין כי רבים מן העוסקים בהוראת שפת מורשת מתמקדים יותר בסוגיית השטף מאשר בסוגיית המוטיבציה. ואלדז, אחת החוקרות המרכזיות בתחום, הגדירה דוברי שפות מורשת ככאלה הגדלים בבתיים בהם השפה המדוברת שונה מהשפה הדומיננטית באותה החברה, והם דו-לשוניים בדרגה זו אחרת (Peyton, Ranard, & McGinnis, 2001; Valdés, 2000a, 2000b).

לומדי שפות מורשת – פרופיל שפתי

על פי ההבנה המסורתית של שימוש בשפה ואובדן שפה, שפות המדוברות בקרב מהגרים נוטות להיעלם עד הדור השלישי (Fishman, 1966; Veltman, 1983). מחקר מאוחר יותר מצביע על כך שלעיתים תהליך זה הוא אף מהיר יותר (e.g., Ammerlaan, 1996; Hulsen 2000; Montrul, 2012; Shin & Krashen, 1996; Zhou, 2001). מגוון גורמים חוץ לשוניים משפיעים על סוג הדו-לשוניות המתפתחת, דרגות שימור ואובדן השפות, וכתוצאה מכך, עתיד שפות המורשת; אלו כוללים גיל הגעה לארץ החדשה, אוריינטציה אקולטורציה, מעמד סוציאקונומי של המשפחה, דרגת האוריינות של ההורים, קלט לשוני (input), מעמד שפת המורשת במדינה, מקומה במערכת הערכים של קבוצת המיעוט, תמיכה קהילתית, ועוד (Barton & Hamilton, 1998; Biddulph, Biddulph, & Biddulph, 2003; Boudreau, 2005; Byrne et al., 2006; Cummins, 1993; De Houwer, 2007; Dixon et al., 2012; Krashen, 1998; Leow, 2001; Niznik & Perotto, 2014; Stavans, Olshtain, & Goldzweig, 2003; Tannenbaum, 2009). קיומן ורמתן של תכניות הלימוד, שימור וקידום שפות מורשת ותמיכה ממסדתית בתוך ומחוץ לבתי-הספר, הינם בעלי משמעות ניכרת בהבטחת עתיד השפות הללו (Krashen, 1998).

לומדי שפות מורשת הם ייחודיים שכן הם עוברים תהליכים לשוניים מקבילים וזהותם הלשונית והתרבותית מתוארת ככוללת מגוון מורכבויות ועמימיות (Weiyun He, 2006). זאת ועוד, מוסכם כי מעט ידוע כיום על מיומנותיהם הלשוניות של משתמשי שפות מורשת, ונקודות הדמיון ביניהם לבין רוכשי שפה ראשונה ולומדי שפה שנייה (Montrul, 2008). כתוצאה מכך קשה לייצר תכניות לימודים התואמות את צרכיהם הייחודיים כלומדי שפה. מצופה מדוברי שפות מורשת שייצטיינו בשיעורי השפה השנייה, כשזו שפת המורשת שלהם, וכאשר הם לא מצליחים בכך מוביל הדבר למצוקה או אכזבה, ומנגד, תכופות הם משועממים או בולטים מדי בכיתות של לימוד השפה כאשר היא נלמדת כשפה שנייה (Correa, 2011). כמו כן, הדקדוק שלהם שונה מזה של לומדי שפות זרות כתוצאה מהעדר למידה שיטתית (Lynch, 2008);



(Valdés, 2005; Carreira & Kagan, 2011; Geissherik, 2004). בנסיבות אלו, רבים סבורים שיש ליצור כיתות נפרדות ללומדי שפות מורשת, עקב אפיוניהם וצרכיהם הייחודיים (Beaudrie, 2011; Beaudrie & Fairclough, 2012; Colombi & Roca, 2003; Correa, 2011; Kagan & Dilon, 2001; Montrul, 2004; Potowski & Carreira, 2010; Valdés, 2000b).

תכניות מצליחות להוראת שפת מורשת

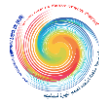
מרבית התכניות להוראת שפות מורשת עד לאחרונה הן תוצאה של יוזמות קהילתיות מקומיות, מהסוג של bottom-up (Liu et al., 2011) כך שקיים מעט מידע וכמות המחקרים העוסקים בשיטות הוראה ותכניות לימודים מוצלחות היא מועטה יחסית. על-פי ולדז (Valdés, 1997), תכניות טובות להוראת שפת מורשת כוללות את ארבע המטרות הבאות:

1. שימור שפה; מוסכם וברור כי הוראה טובה של שפות מורשת תורמת לשימור שפות אלו ומחזקת את מקום השפה בקרב קבוצות מיעוט בדור השני והשלישי.
2. רכישת המשלב היוקרתי של השפה; כיתות שפות מורשת נוטות להעלות את מודעותם של הלומדים לדיאלקטים השונים בשפתם, ובדרך כלל מקובל ללמד את המשלב הגבוה והפורמלי בכדי לאפשר להם לתפקד במעגלי שיח פורמלי של השפה.
3. הרחבת הטווח הדו-לשוני; שטף לשוני של תלמידים דו-לשוניים, כולל כשירויות שונות כגון דקדוק, קריאה, ופרגמטיקה, כשירויות שנוטות להתפלג באופן לא אחיד בין השפות (Bateman & Wilkinson, 2010).
4. העברת מיומנויות אורייניות; העברה (transfer) יעילה של אסטרטגיות קריאה וכתובה משפה אחת לאחרת.

בנוסף, תכניות מוצלחות לשפות מורשת מסייעות לתלמידים להפוך ללומדים עצמאיים, ומעלות את מודעותם לזהותם התרבותית (Bateman & Wilkinson, 2010). בהקשר לכך, וונג וגרין (Wang & Green, 2001) התמקדו בתרבות המורשת כבסיס לתכנית הלימודים. למשל, דמויות מפתח מקבוצות המיעוט – חייהם, פועליהם, חשיבותם בחברת המוצא ובעולם, והאופן בו הם מוצגים דרך ספרות, כתבות, סרטים, וראיונות – משמשות כבסיס לבניית הערכה לתרבות המורשת. טוסי (Tosi, 2002) מזהיר מפני הסכנה של לימוד תרבות כקובץ סמלים הקשורים בארץ המוצא ומוצגים ללומדים בגישה 'תיירותית' או 'מוזיאונית'. תכנית הלימודים לא אמורה להישען על ספר לימוד אחד או על תפיסת המורה לגבי מה ראוי ללמד אלא על הצרכים הלשוניים של הלומד עצמו (Alarcón, 2010; Skutnabb-Kangas, 2009).

הוראת שפות מורשת בהקשר האירופי

כאמור, המושג המקובל בהקשר לשפות מורשת באירופה (וכן באוסטרליה) הוא שפות מיעוט (minority language). במדינות רבות קיימים הבדלים מהותיים בנוגע למדיניות לשונית כלפי שפות מהגרים/פליטים לבין שפות של קבוצות ילידיות, כאשר האחרונות זוכות ליתר תמיכה והכרה. למעשה, חוקרים רבים (ר')

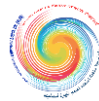


למשל, (Extra & Gorter, 2008; Nic Craith, 2006) מתארים את המצב הלשוני באירופה במושגים של היררכיה, על פי הסדר הבא: במקום הראשון, אנגלית כלינגווא פרנקה למטרות תקשורת בינלאומית, שפות לאום או שפות רשמיות במדינות אירופאיות, שפות אזוריות (RM) לאורך אירופה, ולבסוף שפות מהגרים (IM) לאורך אירופה.

לגל ההגירה הגדול שפוקד את אירופה בשנים האחרות השפעות רבות על אירופה כולה, ובין השאר על המובן המסורתי של מדינת הלאום. מעצבי מדיניות לשונית אירופיים מנסים לאזן בין אינטגרציה כלכלית ופוליטית מחד, לבין תמיכה וקידום פלורליזם לשוני ותרבותי מאידך. ריבוי ושונות אינם נתפסים בהכרח על-ידי קובעי מדיניות כמאיימים, אלא כנכסים חברתיים בעלי עוצמה. כך, האיחוד האירופי חתם על מסמכים רבים המקדמים רב-לשוניות ובפרט שומרים על זכויות לשוניות של מיעוטים, ובכללן שפות מורשת.

במרץ 1998 נכנס לתוקפו כתב הזכויות של המועצה האירופית בנוגע לשפות מיעוט ושפות אזוריות לקידום והגנה על שפות אלו (Council of Europe's European Charter for Regional or Minority Languages; López, Ruiz Vieyetz, & Libarona, 2012; Nic Craith, 2003). כתב זכויות זה ממוקד בשפות אזוריות, ולא בשפות מהגרים, כלומר הראשונות נהנות מתמיכת top-down של הממסד האירופי, בעוד שהתמיכה בשפות מהגרים היא בעיקר מתוך קהילות ויוזמות של הורים (Extra, 2013). עם זאת, בהדרגה חלים שינויים גם בתחום זה. כך למשל ב-2002 הדגישה מועצת האו"ם כי חשוב לאפשר לתלמידים ללמוד ביותר משפה אחת, וכי שפות המורשת (שפות מיעוט, שפות אזוריות, שפות מהגרים) צריכות להוות את אחת האפשרויות. יש בכך כדי להעשיר את המגוון הלשוני באירופה, גישה המוכרת בשם 1+2 (The European Commission, 1995), וידועה גם בשם 'הספר הלבן' (Whitebook), המכוונת לתלת-לשוניות באירופה כולה. מסמכים אלו מדגישים את החשיבות בחיזוק עמדות חיוביות כלפי התרבות הקשורה בשפות, כמו גם את החשיבות בהכשרת מורים למטרות אלה, כולל דגש על הידע של המורים בשפות היעד בהתבסס על מדדי ה-CEFR. מסמך אחר מ-2008 – 77/486/CEE – קורא להוראה בשפת האם וקידום תרבות המוצא של התלמידים, בשילוב עם מסלול ההוראה הרגיל. באותה שנה אשררה מועצת האיחוד האירופי מסר דומה, תוך דגש על הוראת מיומנויות באמצעים פורמליים ובלתי פורמליים, במגוון כלים ובמגוון שיטות הערכה. בין השאר הושם דגש על תכניות בגישת CLIL, בהן מועברים התכנים דרך שפה אחרת מזו הנהוגה במערכת החינוך. עם זאת, בהנתן השונות הרבה של תלמידים בבתי-ספר אירופיים קשה לוודא שכולם יזכו לאפשרות ללמוד גם בשפות המורשת שלהם, הגם שזו בהחלט השאיפה.

דוגמה מצויינת להצלחה של תכנית כזו היא המדינית הלשונית בצפון הריין-ווסטפליה (Extra, 2007). משרד החינוך זיהה 18 שפות מורשת – המוצעות לתלמידים ברחבי המדינה כולה (כולל אלבנית, ערבית, בוסנית, פרסית, יונית, קוריאנית, כורדית, ספרדית, טאמיל, ועוד). בתי-ספר יכולים להציע עד 5 שעות ללמידת שפות בשבוע אם קיימת דרישה מצד ההורים, בהינתן שישנם לפחות 10 תלמידים מקבוצת שפה



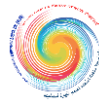
מסויימת בבית הספר, ובתנאי שיש מורים שהוכשרו ללמד שפה זו. הכשרת המורים ופיתוח חומרי למידה ממומנים על-ידי המדינה.

פרוייקט אירופי שאפתני אחר נקרא (LRE) "Language Rich Europe"; הפרוייקט הושק ב-2010 במטרה לקדם רב-לשוניות ברחבי אירופה ביוזמת המועצה הבריטית ביחד עם מרכז בבילון בהולנד (The Babylon Center at Tilburg University in the Netherlands), ובשיתוף 30 מוסדות נוספים. כל זאת בתמיכת הנציבות האירופית (EUNIC; European National Institutes of Culture), ובהתבססות על מספר גדול של ניירות עמדה (ר' למשל, The High Level Group on Multilingualism final report, 2007). כאמור, עם העליה בהגירה לאירופה, הן הפנימית והן זו שמבחוץ, מספר השפות בבתי-הספר עלה באופן דרמטי, ועבור ילדים רבים – שפת ההוראה בבית הספר היא שפתם השנייה או השלישית. הפרוייקט רואה לעצמו לקדם רב-לשוניות מתוך הכרה בערכן של שפות ותרבויות, לעכב או למנוע שחיקה לשונית, לאפשר לילדים לפתח מיומנויות אורייניות בשפת המורשת שלהם, וכן בכדי לאפשר להם ללמוד שפות אחרות ולהעריך תרבויות אחרות, וככזה מוביל לשינוי הדרגתי במדיניות.

באופן יותר ספציפי, הפרוייקט עוסק באתגרים הדחופים ביותר הנוגעים למדיניות לשונית על-ידי יצירת רשת אינטרדיספלינארית של מעל ל-1200 קובעי מדיניות מ-20 מדינות אירופאיות לקידום ידע ושיתוף פעולה ביניהם באמצעות כנסים ארציים ובינלאומיים, ודיונים ברשתות האינטרנט. כל זאת בכדי להוסיף ולקדם חילופי שפות ותרבויות במערכת החינוך, בחינוך הגבוה ובחברה בכלל (Extra & Yağmur, 2013). מדובר בשפות זרות אך גם בשפות אזוריות, שפות מיעוט, שפות מהגרים, ושפות לאומיות. לכל המדינות המעורבות (למעט אוסטרליה) יש הנחיות המעוגנות בתכניות הלימודים. 19 מתוך 22 המדינות/האזורים המעורבים בכך מתחילים בהוראת שפות המיעוט בבית הספר היסודי, כאשר רק צרפת, פולין ושווייץ מתחילות בשלבי חטיבת הביניים. ב-16 מדינות/אזורים אין הגבלה על גודל קבוצה. רמת ההישגים נמדדת בהתאמה לסטנדרטים של המדינה ברוב המקרים. הגם שהדגש בפרוייקט הוא על מערכת החינוך יש לו השפעות ומעורבות גם במדיה, בשירות הציבורי, במרחב, ובכלכלה, מתוך ראיית הרווחים הטמונים ביכולות הלשוניות והתרבותיות של מהגרים, בעיקר בארצות המוצא שלהם. עם זאת, חשוב לציין שלמרות שהריבוי הלשוני נתפס יותר ויותר כרכיב מרכזי בזהות האירופית (Arzoz, 2008), יש שפות המשחקות תפקיד חשוב יותר בשיח הציבורי והפוליטי האירופי ה'חוגג' את השונות הלשונית, ושפות אחרות שמקומן נפקד.

הוראת שפות מורשת בהקשר של ארצות הברית

אחרי מלחמת העולם השנייה, בעולם המערבי בכלל, ובארצות הברית בפרט, זכויות לשוניות קיבלו הכרה רשמית כחלק מזכויות אדם וזכויות אזרח בסיסיות (הגם שהמושג עצמו התבסס יותר לקראת סוף שנות ה-70), תוך קידום זכותם של פרטים וקהילות לעשות שימוש בשפתם וללמוד אותה (שפת אם, שפת מורשת; Paultson, 1997). עם זאת, התנגדויות שונות להשקעה בתכניות ללימוד שפות מורשת הופיעו מתוך חשש שאלו יהיו איום על השפה האנגלית, וכן כתוצאה משנאת זרים. לאחר מאורעות ה-11 בספטמבר ב-2001,



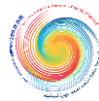
כשירות לשונית זוהתה כסוגיה חשובה ביותר לבטחון הלאומי, וככזו שהוזנחה במהלך השנים, כך שלא היו בנמצא מספיק דוברים ברמות מספיקות באותן 'שפות קריטיות' כגון ערבית או קוריאנית. טיפוח והכשרה של אזרחים אמריקאים בעלי רקע בשפות מורשת נראו כפתרון יעיל יחסית, וככזה זכה המרכז לשפות מורשת (National Heritage Language Resource Center, NHLRC) לתקציב פדרלי על-ידי משרד החינוך האמריקאי. חזון המרכז הוא לפתח גישות פדגוגיות יעילות ללימוד שפות מורשת, ראשית ביצירת בסיס מחקרי, ובהמשך בפיתוח תכניות לימודים, חומרי למידה והכשרת מורים. ב-2006 נכנסה לתמונה יוזמת (National Security Language Initiative) NSLI על-ידי הנשיא בוש הבן במטרה לחזק את הבטחון הלאומי באמצעות חינוך, ובפרט בחיזוק מיומנויות בשפות זרות, כאשר המטרה העיקרית הייתה להגדיל את מספר האמריקאים שלומדים שפות זרות כגון ערבית, סינית, רוסית, הינדית, פרסית ושפות אחרות באמצעות תכניות נרחבות החל מגן הילדים ועד לאוניברסיטה, ואף אל תוך שוק העבודה (כמו בתכנית STARTALK <http://startalk.umd.edu>). מעבר למאמצים פדרליים אלו, קיימות מספר תכניות נוספות מרמת גן הילדים ועד לאוניברסיטה המספקות הוראה של שפות מורשת, אך ניכר עדיין מחסור בקורסים כאלו בעיקר בכיתות התיכון וגם בהכשרת מורים לשפות מורשת, תחום שלא זכה להתפתחות משמעותית בעשורים האחרונים (Caballero, 2014; Valdés, 1981).

הוראת שפות מורשת בישראל

לאור שיעור המהגרים הגבוה בישראל מאז הקמתה, ברור כי לשפות מורשת אמור להיות מקום מרכזי ביותר בחברה ובמערכת החינוך, אך מקומן מאוד מוזנח. אחת הסיבות לכך הינה שלאורך השנים שפות אלה נתפסו כתחרות לעברית ולא הושקעו בהם משאבים – לא בהכשרת מורים ולא בתוכניות לימוד ובהסברה. כפי שפורט בפרק 'מהותה של מדיניות חינוכית רב-לשונית', כמות התלמידים שלומדים שפות נוספות במסגרות שמציע משרד החינוך הינה מעטה למדי: נכון לשנת תשע"ז, בסביבות 12,390 תלמידים לומדים צרפתית (9,550 בחטיבת הביניים, כ-2.3%, 2,840 בחטיבה עליונה, כ-0.7%), בסביבות 5,000 תלמידים (כ-0.3% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים רוסית (עבור מרביתם זוהי שפת מורשת), 3,000 (כ-0.2% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים סינית, 5,000 (כ-0.3% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים ספרדית, 2,000 (כ-0.1% מכלל תלמידי א'-יב') לומדים יידיש (לא כולל את המגזר החרדי), 500 (0.03% מכלל תלמידי א' עד יב') לומדים אמהרית, 400 (כ-0.02% מתלמידי א' עד יב') לומדים גרמנית ו-200 (0.01% מכלל תלמידי א' עד יב') לומדים איטלקית. עם זאת, מפקחות השפות צרפתית, ספרדית, גרמנית ויידיש במשרד החינוך מעידות כי ישנה עלייה בתלמידים המבקשים ללמוד שפות אלו בשנים האחרונות.

הוראת רוסית

גל העלייה הגדול של שנות ה-90 ממדינות חבר העמים השפיע מאוד על מדיניות ה'עברית בלבד', אשר הונהגה בישראל במשך עשורים רבים. השתלבותם של מהגרים מגל זה, בכל מישור, נחשבת לאחד ההישגים הגדולים של החברה הישראלית (Horowitz, 2001), אך בשלב מוקדם למדי היה ברור כי מדובר בגל



הגירה שונה מאלו שקדמו לו. כך למשל, רבים מהעולים בגל זה אופיינו בזיקה חזקה מאד לתרבות ולשפה הרוסית, תוך הסתייגות מהתרבות הישראלית, בעיקר בתקופה הראשונה שלאחר הגעתם. מתוך גישה פרגמטית שאפיינה רבים מגל הגירה זה, החלו לקום רשתות חינוכיות ייעודיות ברחבי הארץ – תוך זיקה לתכניות הלימודים הקיימות, ובעיקר בשעות אחר הצהריים. השפה והתרבות הרוסית היוו באופן טבעי חלק מאד מרכזי בתכניות אלו.

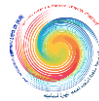
אולם, לא כל הילדים מרקע רוסי יכולים היו להתקבל למסגרות אלו, והופעלו לחצים (בעיקר של הורים, אך גם של מורים, בעיקר כאלו שלא הועסקו במשרד החינוך) בנסיון להפוך את השפה הרוסית לחלק מתכנית הלימודים, ולהעניק לה מעמד של שפה זרה שנייה בישראל (אחרי אנגלית, בדומה לזה של ערבית או צרפתית). מעבר לקידום השפה וסיוע בשימורה, רבים ראו בהעלאת מעמדה של השפה במערכת החינוך אמצעי שיחזק את הקשרים בין הדורות, ומפתח לערכים תרבותיים הנוגעים לארץ המוצא (Niznik, 2003, 2007).

המדיניות הלשונית שהוצעה למשרד החינוך ב-1996 (ספולסקי ושוהמי, 1996; Spolsky & Shohamy, 1999) הדגישה בין השאר את זכותה של כל קהילה ללמוד ולשמר את שפתה, תוך שהיא מצהירה על חשיבותן הראשונית של העברית והערבית – שפות רשמיות, שפות אם, שפות ההוראה, תוך עידוד תלמידים עולים, מחבר העמים בכלל זה, לשמר את שפתם. אולם, חשיפה מקרית לשפה אינה מספקת כדי להבטיח רכישה או שימור, וממילא מתווים אלו כמעט שלא יושמו עד היום.

ב-1998 אושרה תכנית ללימודי רוסית – כשפה זרה יותר מאשר כשפת אם, ובכלל זה יותר כשפת מורשת. השיקולים המרכזיים לקבלה לתכניות אלו היו מוטיבציה ללמוד את השפה ושליטה מסוימת בה, ולא ארץ לידה. כיום לומדים בתכניות אלו כ-5,000 תלמידים, בחטיבות הביניים ובתיכונים (השפה נלמדת ברמת 3 או 5 יח"ל בתיכון), כאשר כ-60% מהתלמידים הם ילידי מדינות חבר העמים, וברובם דוברי רוסית, אם כי שליטתם בה רחוקה מלהיות שוטפת (Muchnik et al., 2016). בנוסף לכך ישנה שונות גדולה מאד ברמת השליטה בשפה של אוכלוסיית התלמידים. למשל קיימים מקרים מעטים בהם אחד ההורים לא מדבר רוסית כלל. זאת ועוד, עבור מרבית התלמידים לא מדובר בשפת אם במובן המלא של המילה וגם לא בשפה זרה, אלא בשפת מורשת. עם זאת, כיום אין כל התייחסות למושג זה בתכנית הלימודים, בחומרי הלימוד או בכל מסמך רשמי אחר, או בכלל לתופעה של לומד שפות מורשת כלומד ייחודי. רוסית מוגדרת כיום כעוד שפה זרה, כמו צרפתית או ערבית, וקיימת התעלמות מן ההבדלים המשמעותיים מאד בין שפות אלו והקשרי למידתן. כמו כן, אין כיום כל הכשרה למורים חדשים להוראת רוסית בישראל במכללות או באוניברסיטאות.

הוראת אמהרית

עבור התלמידים שנולדו באתיופיה אך הגיעו לישראל במהלך גיל ההתבגרות, אמהרית (ובשיעורים נמוכים יותר – טיגריניה) – היא שפת אם. עבור המספרים ההולכים וגדלים של תלמידים ילידי הארץ, להורים ממוצא אתיופי, משמשת אמהרת כשפת מורשת. השפה נלמדת ברמת 3 או 5 יח"ל בבתי-ספר תיכוניים,



כאשר המטרה העיקרית היא לאפשר לצעירים יוצאי אתיופיה לקבל תעודת בגרות מלאה. במהלך השנים, פערי תקשורת בין ילדים להוריהם יוצאי אתיופיה הלכו וגדלו שכן, בדומה להקשרי הגירה רבים אחרים, הילדים רכשו את העברית מהר יחסית בעוד שהוריהם נותרו במידה רבה מאחור מבחינה זו (במיוחד בהשוואה למהגרים ממדינות חבר העמים). להוראת האמהרית ערך מוסף בכך שהיא מספקת פרנסה למורים, מהגרים יוצאי אתיופיה, המשמשים בין השאר מודל חיובי עבור הצעירים. יתרון נוסף בלמידת השפה הוא שהצעירים יכולים להיות מעורבים יותר בפרוייקטים שונים בקהילה, לחוש זיקה חזקה יותר לתרבות המוצא שלהם, וכאמור לשפר את התקשורת עם הוריהם.

הוראת האמהרית התרחבה יותר החל מאמצע שנות ה-90, כאשר בתחילה דובר על סדר גודל של כ-700 תלמידים, וכיום ישנה ירידה מסוימת הנובעת בין השאר מירידה בשיעור המהגרים מאתיופיה לישראל. נכון להיום מדובר על כ-500 תלמידים, כולם ממשפחות יוצאות אתיופיה. אחד הגורמים שתרמו לירידה הינו פיזור של תלמידים יוצאי אתיופיה בבתי-ספר שונים, כך ששיעורם היחסי בתוך כל בית-ספר הוא נמוך יחסית, ולכן 'לא משתלם' לבתי-ספר להציע כיתות להוראת השפה. כמו כן, המוטיבציה ללמידתה של השפה ירדה בקרב בני הדור השני, זיקתם הרגשית לשפה נמוכה יותר. הגם שנעשו פעולות שונות לחזק את מעמדה בבתי-הספר התיכוניים, ככלל אפשר לומר שהמצב עגום למדי.

לאחרונה פותחה תכנית לימודים חדשה להוראת השפה, הכוללת התייחסות להיסטוריה של יהודי אתיופיה, מנהגים דתיים האופייניים לקהילה, פעילויות תרבותיות ייחודיות ועוד. תכנית זו נלמדת כיום בכ-10 בתי-ספר, מתוך כוונה לשלב תכנים אלו בעתיד בכל הכיתות להוראת השפה. למעט השתלמויות המתקיימות כפעמיים-שלוש בשנה לרענון השפה, לא קיימות תכניות למורים חדשים בישראל – שאמורים להחליף בבוא העת את הותיקים, יוצאי אתיופיה (Muchnik et al., 2016).

הוראת אנגלית כשפת מורשת

ב-2017, העלה משרד החינוך לאתרו את התכנית המאושרת לדוברי אנגלית ילידיים (The Approved Booklist for Native Speakers). המושג 'מורשת' לא מוזכר שם, הגם שהתכנית פונה גם לאוכלוסייה זו – שעבורה אנגלית היא שפת מורשת. התלמידים הדוברים הילידיים מוגדרים כמי שאנגלית היא שפת אמם (שפתם הראשונה), או כמי שיש להם רמת שליטה קרובה לזו של דובר ילידי כתוצאה מכך שגדל בבית או בסביבה דו-לשונית, או שלמד בחו"ל לפחות שנתיים רצופות במקום בו אנגלית הייתה שפת ההוראה. ההנחיות בתכנית הן מאד כלליות, ופתוחות לפרשנויות רבות, אף שמומלץ שתלמידים אלו ילמדו בכיתות נפרדות, שכן שילובם בקבוצות הרגילות יכול ליצור קשיים דידקטיים לא מעטים, וכן בעיות משמעת (רא' שם). כמו כן, התכנית ממליצה למנהלי בתי-ספר לגלות גמישות, ולאפשר לתלמידים שרמת שליטתם באנגלית קרובה לילידים להצטרף לכיתות אלו. בתי-ספר אמורים לפתח את תכניות הלימודים שלהם לקבוצות אלו ואין רשימת תכנים או ספרי לימוד מומלצים עבורן, ומעודדים אותם להשיג תקצוב נפרד עבור תכניות אלו (תל"ן). אין מידע זמין על מספר התלמידים הנמצאים בכיתות לדוברי אנגלית במערכת.



הוראת שפות נוספות כשפות מורשת

למרות מספרם העולה של מהגרים מצרפת לישראל בשנים האחרונות, אין תכנית ייחודית במשרד החינוך להוראת הצרפתית כשפת מורשת. אין הפרדה בין תלמידי תיכון שניגשים לבגרות בצרפתית כשפה זרה, לבין אלו שעבורם היא שפת אם.

שפות כגון ספרדית, יידיש, לדינו, ועוד שפות מהגרים נלמדות במספר בתי-ספר תיכוניים כשפות זרות, ולא כשפות מורשת. זאת ועוד, למרות שישנם קרוב ל-2000 תלמידים במערכת החינוך שהם ילדים של מהגרי עבודה ומבקשי מקלט (מירי ברבירו, ראש מרכז מידע של מסילה בעיריית תל-אביב-יפו; תקשורת אישית), אין כל הכרה של משרד החינוך בשפות הבית שלהם בתוך תכניות הלימודים.

משה זעפרני, (תקשורת אישית) טוען שהסיבה לכך שאין יותר דגש על שפות מורשת היא שתקציב משרד החינוך מוגבל בכל הנוגע להוראת שפות מורשת. אולם, מוכנות מצד המשרד לסייע, להכווין ולעודד עיצוב תכניות חדשות להוראת שפות אלו קיימת, באותם מקומות בהם יש לכך דרישה. כיום ניתנות שעות הוראה שמתמקדות בהוראת שפות נוספות במספר רשויות (הוד השרון, אשקלון, מג'דל שאמס, רחובות, ירושלים ותל-אביב) כולל תכניות להוראת יידיש, ספרדית, לדינו, צרפתית, סינית, איטלקית ופרסית, אך ברוב המקרים אין התייחסות אליהן כשפות מורשת.



פרק 4ב: עולים-מהגרים לומדים עברית ואנגלית

אילנה שוהמי

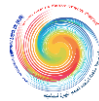
מבוא

הגירה היא תופעה עולמית המתקיימת מזה מאות בשנים, כאשר אנשים עוברים ממקום אחד למקום אחר בכדי להיטיב את חייהם, וזאת בעקבות סיבות כלכליות, פוליטיות ובעיקר בהקשרים של מלחמות ורדיפות וסכנות אחרות. בניגוד לעבר, ההגירה כיום היא חלק ממוביליות חברתית כשמרבית מהמהגרים אינם עוברים בכיוון אחד בכוונה להשתקע במדינת היעד, אלא עוברים ממקום אחד לאחר לתקופה מסוימת וממשיכים למקומות אחרים (שנתפסים כטובים יותר). לאחר זמן. לעתים, מהגרים אלו אף חוזרים לארצות מוצאם בעקבות שיפור במצב הפוליטי או לאחר שהצליחו לשפר את מצבם הכלכלי. כך גם מצב ההגירה בתוך אירופה בשנים האחרונות, וכן התנועה של מהגרים ממדינות באירופה, אסיה ואפריקה.

הרלוונטיות של התהליכים הללו לדו"ח הנוכחי היא שברוב המקרים מגיעים המהגרים עם ילדיהם, אשר נאלצים להתאים עצמם למציאות הקיימת בחברה ובבתי-הספר. במיוחד בולטים קשיי ההסתגלות לשפה ולתכנים לימודיים וכמובן קשיי ההסתגלות החברתית הכוללת גם הסתגלות נפשית. חוסר ידיעת השפה משמעה שהילדים נאלצים ללמוד תכנים לימודיים בשפות חדשות שאינן מוכרות להם ובשל כך נוצרים עם הזמן פערים שהולכים. מחקרים רבים מעידים על כך שהפערים בידע הנלמד, בכל מקצועות הלימוד, גדלים, בעיקר בגלל מספר השנים הרב שאורך ללמוד שפה חדשה, מה שמשפיע כמובן גם על למידת תכנים לימודיים מורכבים וחדשים. מובן שעם השנים גדל הפער בהישגים הלימודיים, היות שרובם נשענים על ידע לשוני וזאת בעקבות כך שהשפה הדומיננטית במדינה היא גם שפת ההוראה. לפיכך, אותו ידע לשוני שקיים אצל ילדים מהגרים אינו מקבל מקום במציאות החדשה, כך שלא ניתנת להם לגיטימציה לתווך את הידע האקדמי שרכשו דרך שפתם הראשונה.

בעיה לשונית נוספת היא שלרוב המהגרים שעוברים למדינות בהן האנגלית היא שפה בעלת חשיבות מרכזית בחינוך הלשוני (כדוגמת ישראל), מתוך היותה שפת התקשורת הבינלאומית, ובפרט כאשר מתחילים ללמודה בגיל צעיר, נאלצים התלמידים המהגרים להיאבק על סגירת הפער גם במקצוע הזה, שהינו מרכזי בכל מערכות החינוך כיום. על כן, פערי ידע בשפה האנגלית מביאים לכך שתלמידים העולים יש קשיים רבים בשתי שפות לפחות, מה שמקשה על רכישת תכנים לימודיים חדשים.

על מנת להקטין את הפערים שלעיל קיימות תכניות רבות במדינות שונות בעולם בהן מלמדים חלק ממקצועות הלימוד בשפות המוכרות לתלמידים המהגרים מארצות מוצאם. בזמן שברוב המדינות ניתנת תמיכה לתלמידים מהגרים בלמידת השפה הלאומית, כמעט ואין תמיכה לתלמידים מהגרים בלמידת האנגלית כשפה זרה. הקשיים מתעצמים בעקבות האתגרים הרבים של תלמידים מהגרים במבחנים בית-ספריים, שלרוב אינם תואמים את עולמות הידע שלהם. כלומר, רב-לשוניות בהקשר של תלמידים עולים/מהגרים נפרשת על שלוש שפות לפחות – שפת האם של התלמידים מארצות מוצאם, השפה הלאומית החדשה – עברית או ערבית בהקשר הישראלי, וכן ידע בשפה האנגלית כמרכזית בתוכנית הלימודים. יש לציין, עם זאת, שאין קבוצת מהגרים מארץ אחת דומה לקבוצת מהגרים מארץ אחרת. כך, מראים מחקרים שכאשר



מהגרים מגיעים מארצות בהן לתלמידים רקע נמוך באוריינות ומיצב סוציו-כלכלי נמוך, קשה עוד יותר לתלמידים המהגרים להדביק את הפער בינם לבין הדוברים הילידיים עד לדור השני, ולפעמים גם מעבר לכך.

לסיכום הקדמה זו, רב-לשוניות הוא היבט מרכזי בהקשר של תלמידים מהגרים, כאשר מדובר בשלוש שפות לפחות, ברפרטואר הלשוני שלהם: טיפוח השפות שהמהגרים שולטים בהן ממקום ההגירה שלהם (כפי שפורט בחלק של שפות מורשת), רכישת השפה של המדינה (החדשה עבורם), ורכישה של השפה האנגלית, שהיא שפת התקשורת הבינלאומית ומהווה מרכיב מרכזי בהצלחה בבית הספר ובהשכלה הגבוהה.

היבטים תיאורטיים וממצאים מחקרניים

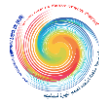
מרבית המחקרים שעסקו במקומן של שפות מהגרים בבתי-הספר נערכו בארה"ב, בקנדה ובאירופה, מתוכם עולות דוגמאות לגישות המשלבות את השפות הראשונות של התלמידים בהוראת השפה החדשה. יש העושים זאת באמצעות הוראה מפורשת של השפות הראשונות, אחרים עושים בהן שימוש כפיגומים, משלבים אותן בחומרי למידה מותאמים, מאפשרים עירוב-לשוני, כמו גם נגישות לסביבות רב-לשוניות, ורב-אופנויות (Short, Fidelman, & Louguit, 2012). שימוש בשיטות אלו מרכזי במיוחד בהקשר של פיתוח האוריינות, כלומר קריאה וכתביה, באמצעות פרויקטים המתקיימים בכיתות שלמות או בקבוצות קטנות עם הוראה מכוונת, ולאחרונה בעיקר באימוץ גישות רב-לשוניות של מספר שפות. חלק מהתכניות אף מערבות את ההורים והקהילות (e.g., Battiste, 2013; Cummins, 2000; Cummins, Mirza,) (& Stille, 2012; Schecter & Cummins, 2003).

ככלל, לגישות אלו ארבע מטרות:

1. לשמש כפיגומים שיאפשרו לתלמידים להבין ולעשות שימוש בטקסטים אקדמיים. כך, מאפשרים לתלמידים לעשות שימוש בשפתם הראשונה להבהרת תכנים (דרך דיונים, שימוש במילון, שימוש בטכנולוגיות דיגיטליות, וכד'), ופיתוח אסטרטגיות למידה וקריאה.
2. חיבור לחיי התלמידים על-ידי הישענות על ידע קודם המיוצג בשלב זה בשפתם הראשונה.
3. חיזוק הזהות התרבותית, לשונית, וגם לימודית של התלמידים על-ידי כך שמתאפשר להם להפגין את הישגיהם הן בשפת האם שלהם והן בשפה החדשה.
4. הנגדה והשוואה בין השפות בכדי לחזק את הידע הלשוני והשליטה של התלמידים בשפה.

בחינת יוזמות חינוכיות שונות ברוח זו מראה כי מדיניות בית-ספרית כזו מקדמת את רמת האוריינות של התלמידים, מובילה לשיפור בהישגים אקדמיים ולחיזוק זהותם ותפיסתם העצמית (ר' למשל, Cummins, et al., 2015).

יוזמה מעניינת במיוחד היא של The Peel District School Board בטורונטו (Chow & Cummins, 2003) – בית-ספר דו-לשוני בו תלמידים עושים שימוש בשפות רבות ביצירת טקסטים דו-לשוניים, שלאחר מכן מוצגים באתר בית הספר. מעניין לציין כי המורים שלקחו חלק ביוזמה לא דוברים את מרבית השפות בהן השתמשו התלמידים בעבודתם. התלמידים היו אורייניים בשפתם הראשונה,

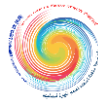


ובמקרים של מהגרים שזה מקרוב באו, הוריהם הנחו אותם בתרגום הטקסטים באנגלית לשפתם הראשונה. דוגמא אחרת מוזכרת על-ידי קאמינס ועמיתיו (Cummins et al., 2015), לפיה תלמידים מקבלים הזדמנויות לאשרר ולבטא היבטים שונים בזהותם בשפות שונות בכיתה על-ידי יצירת ספרים דיגיטליים רב-לשוניים הנוגעים בהגירה (ובנדידה). פרוייקט דומה תואר על-ידי באטיסט (Battiste, 2013), ששילב שפות ותרבויות ילידיות ובתי-ספר דוברי אנגלית במחוז אונטריו בקנדה (The Native Arts and Culture Program).

בהקשר של ארצות הברית, מחקרים קודמים הצביעו על השפעה חיובית של שילוב שפת האם של הלומד בתהליך רכישת האוריינות בשפה האנגלית (L2). כך למשל, פרנקלין (Franklin, 1999) מביא תיאור מקרה של מחקרים המקדמים אוריינות דו-לשונית בשכבות גיל שונות. שיטות ההוראה מבוססות, רובן ככולן, על שפת האם של הלומדים המהגרים. כך, תלמידים קיבלו הזדמנויות לקרוא ולכתוב בשפתם הראשונה, ולקשר חוויות מבית ומן הקהילה לאלו של בית הספר. בדומה, סאמווי וסוואן (Samway & Syvanen, 1999) שילבו בין תלמידים הדוברים כבר את שפת המקום לבין תלמידים מהגרים – כך שילמדו אלו את השפות של אלו על-ידי קריאת ספרים באנגלית ובשפות המהגרים (ספרדית, Laotian). בתום הקריאה המשותפת ('buddy reading') שיתפו התלמידים אחד את השני בחויית תהליך הקריאה בשפות השונות.

בדומה לכך, גרסיה ומנקן (García & Menken, 2015) דיווחו על פרוייקט הכולל עירוב-לשוני בבתי-ספר עירוניים בניו יורק, במסגרתו עודדו בתי-הספר שימור פעיל של השפה הראשונה של התלמידים, כמו גם את התרבות אותה מביאים עמם (על ערכיה השונים). זאת ועוד, שפות המורשת של התלמידים קיבלו תפקיד משמעותי בתהליך הלמידה כמו גם ייצוג הולם בנוף הלשוני של בית-הספר. החוקרות הסיקו כי התכנית פיתחה סביבה לימודית תומכת שבה בתי-הספר הפכו להיות "לא רק מקומות שמלמדים ילדים מקופחים, אלא אתרים בהם ניתן ללמוד על אודות היתרונות של היותך דובר רב-לשוני" (עמ' 105).

במחקר דמוגרפי שנערך זה מכבר, סאייר (Sayer, 2013) תיאר מקרה בו נעשה שימוש בפדגוגיה של עירוב לשוני בטקסס, היכן שהניב הטקסני (TexMex) – המשלב אלמנטים מאנגלית וספרדית (עם השפעה מקסיקנית ספציפית) – רווח מאוד. הפדגוגיה כללה עירוב בין אנגלית ובין הניב הטקסני על-ידי "1) הוראת צורות סטנדרטיות דרך הניב המקומי, 2) שימוש בניב המקומי כדי לתווך ידע אקדמי, ו-3) העברת שיעורים שמשרישים מודעות אתנולינגוויסטית וגאווה" (עמ' 85). סאייר הסיק כי הפדגוגיה של עירוב לשוני, כפי שיושמה בהקשר הנידון, תרמה לא רק להתפתחות השפה בקרב התלמידים, אלא שימשה כלי המעניק לגיטימציה לזהותם. שימוש נוסף בספנגליש (Spanglish, עירוב של אנגלית וספרדית) דווח על-ידי מרטינו (Martínez, 2010), שביצע מחקר בקרב מורה דו-לשוני ותלמידיו בשכבות ו' ו-ז'. התלמידים בכיתות אלו השתמשו בספנגליש במסגרת דיונים מטא-לשוניים בשיעורי אנגלית ומדעי החברה. דיונים אלו העניקו לתלמידים מסגרת פיגומית (scaffolding) שטיפחה את המודעות שלהם לקהל בהקשר של כתיבה שכנועית. מרטינו הסיק ממחקר זה כי הפדגוגיה בכיתות אלו הייתה אפקטיבית למדיי בטיפוח כישורי הכתיבה של התלמידים, ובמקביל העלתה על נס את הדו-לשוניות שלהם. פדגוגיה רלוונטית בהקשר זה,



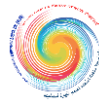
העושה שימוש סימולטני ביותר משפה אחת בהוראת אנגלית הינה בין-אורייניות (interliteracy), מתודולוגיה שנוסחה על-ידי גורט (Gort, 2012), ומהותה הינה יישום של חוקי כתיבה של שפה אחת בכתיבה בשפה אחרת. גורט עשה שימוש בפדגוגיית בין-אורייניות כחלק ממטלת כתיבה לתלמידי כיתה ב' דוברי אנגלית וספרדית (דומיננטיות באותה מידה), הלומדים בתכנית דו-לשונית דו-כיוונית. פדגוגיה מסוג זה מאפשרת שימוש מתוכנן בשתי השפות לצורך: (1) פירוש והעברת מסרים, (2) פיתוח רעיונות, (3) בידור ופנייה לקהל, ו-(4) טיפוח מודעות מטא-לשונית באמצעות דיונים מפורשים על תוצרי הכתיבה והשימוש שנעשה בהם בשפה.

בהקשר של מדינות צפון-אמריקה, השימוש בשפה הראשונה מיושם גם בהערכת התלמידים. גוף ידע מחקרי הולך וצומח מצביע על ההשפעה החיובית של התאמות בבחינות על הישגי התלמידים, אם כי התוצאות אינן חד-משמעיות (Abedi, 2008). אבדי ולורד (Abedi & Lord, 2001) מצאו כי התאמות לשוניות בפריטי המבחנים במתמטיקה (למשל, פישוט של מבנים תחביריים, החלפת מילים בעלות שכיחות נמוכה) הובילו לתוצאות מעט יותר גבוהות (באופן מובהק) בהישגיהם של תלמידים אמריקאים מהגרים. באופן דומה, קופריבה ועמיתיה (Kopriva, Bauman, Cameron, & Triscari, 2009) מצאו כי פערי הישגים בין תלמידים מהגרים וילידיים נעלמו כאשר נעשה שימוש בשיטות הערכה אלטרנטיביות ומבוססות מחשב, עם דרישות לשוניות מינימליות (למשל, על-ידי שימוש בתמונות וקטעי שמע).

באוסטרליה, האמונד (Hammond, 2009) מתאר תכנית מעבר אינטנסיבית לאנגלית כשפה נוספת עבור מהגרים תלמידי תיכון בסידני שזה עתה הגיעו. תכנית זו נמצאה כאפקטיבית בכך שהגבירה את השתתפותם של התלמידים בפעילויות אקדמיות מאתגרות. האסטרטגיה המרכזית שנעשה בה שימוש הייתה תמיכה רב-לשונית ומולטי-מודאלית, בשילוב מוזיקה ואנגלית. במסגרת התכנית השתמשו המורים בשלוש אסטרטגיות ניכרות אשר הפגישו תלמידים אלו עם אתגרים אקדמיים: שאלות מהותיות, משימות מגוונות ושיחות מעמיקות. התלמידים קיבלו תמיכה מפורשת בהיבטים לשוניים ומימדים שונים של שיח. כמו כן, נעשה שימוש בשפתם הראשונה של התלמידים במסגרת דיונים ומשימות בכיתה.

לפיכך, תכניות להוראת אנגלית למהגרים ובני מיעוטים במדינות דוברות אנגלית מסוימות, ובפרט ארה"ב וקנדה, מכירות באופן נרחב בצורות שונות של דו-/רב-לשוניות מוסיפה. עם זאת, ראוי לציין כי גם בהקשרים אלו של דו-/רב-לשוניות מוסיפה המאפשרת שימוש נרחב בשפה הראשונה של התלמידים (למשל בהקשר הקנדי), חוקרים כגון קורסון (Corson, 1999) כמו גם קאמינס ואחרים (Cummins et al., 2015), מדגישים את חוסר התואם בין המדיניות הרשמית לבין יישומה. למעשה, חוקרים אלו טוענים שתכניות מסוג זה מובילות לבסוף להטמעה משמעותית בשפת היעד (על חשבון השפה הראשונה) בעקבות מעמדה של האנגלית כשפה גלובלית. חוקרים אלו קוראים לעיצוב של תכניות שיציידו את התלמידים בכלים להצלחה אקדמית, אך בד בבד יהיו מחויבות לשוויון חברתי ולחיזוק זהותם של התלמידים.

לפיכך, הנטייה המחקרית הנהוגה כיום בחינוך לשוני מבוססת על המחקרים הרבים שהצביעו על הקשר המשמעותי בין שפות, ועל ההבנה הגוברת ששפתם הראשונה של תלמידים יכולה לסייע להם במקצועות הלימוד השונים ובוודאי ברכישת השפה החדשה. מחקרים העוסקים בלימוד של שפות מדגימים כיצד



פרקטיקות חינוכיות מסוימות מיטיבות להסתמך על הידע שכבר קיים בקרב מהגרים בשפת הבית שלהם לצורך רכישת השפה החדשה. בהקשר הישראלי, מחקרים קודמים מצאו שנבחנים במתמטיקה אשר ענו על שאלות בנוסח דו-לשוני (רוסית ועברית) הגיעו להישגים גבוהים יותר מאשר תלמידים שנבחנו בתחום זה בשפה החדשה בלבד (עברית), כלומר בנוסח חד-לשוני. זאת ועוד, מחקרים אלו הראו כי היתרון של מבחנים דו-לשוניים נשמר כ-12 שנה אחרי ההגירה. ממצא זה אינו מפתיע היות ורוב התיאוריות מראות שתלמידים מהגרים מסתמכים על הידע שכבר קיים אצלם ברכישת החומר החדש. על כן, הרעיון הוא לא להתעלם מהידע של תלמידים מהגרים בשפה הראשונה שלהם אלא דווקא להשתמש בו ללמידה. יש קשר רב בין ידע זה לבין מה שמכונה כיום רפרטואר לשוני מלא (full language repertoire), כלומר הסתמכות על כלל הידע הלשוני הקיים של התלמידים לצורך רכישת השפה החדשה ובמסגרת חומרי הלימוד החדשים במקצועות השונים. בהוראת אנגלית ושפות נוספות, כאשר אלו נלמדות כשפה שלישית ומעלה, המגמה כיום הינה להסתמך לא רק על השפה החדשה של המהגרים אלא גם על שפתם הראשונה (Shohamy, 2011). לפיכך בדו"ח זה יש התייחסות רבה למספר שפות והסתמכות על כל אלה כאשר אחת מסייעת בלימוד השנייה והשלישית.

ההקשר הישראלי

ישראל היא מדינת הגירה ליהודים וגם לאחרים. למעשה היא הוקמה ועדיין מתקיימת בעזרה של מספר גדול של מהגרים שהגיעו אליה מאז סוף המאה ה-19, במהלך המאה ה-20 ועד היום. מהגרים אלה כללו בעיקר יהודים שלפי תוקף חוק השבות יש להם זכות לקבל אזרחות ישראלית. על כן, מהגרים אלו הם נחשקים ורצויים. במקביל, בעשורים האחרונים מגיעים לישראל מהגרים רבים שאינם יהודים ממדינות רבות על מנת להיטיב את חייהם. לרובם אין מעמד חוקי, ומספר זעום בלבד מצליח לקבל מעמד חוקי גם אחרי שהייה ארוכה בישראל. רוב המהגרים לישראל הגיעו בגלי עלייה גדולים, בעיקר בסוף מלחמת העולם השנייה, אך גם לאחר נפילת הגוש הקומוניסטי, וכן מהגרים רבים הגיעו מאתיופיה בגלי העלייה של שנות ה-80 וה-90. לאלו מצטרפים מהגרים רבים ממדינות כמו צרפת, ארגנטינה ועוד.

המדיניות הלשונית לגבי תלמידים מהגרים היא שהם מקבלים עזרה לשונית לתקופה קצרה יחסית (לרוב למשך שנה אחת), אך עד היום כמעט ואין טיפוח של שפות הבית וגם לימוד האנגלית לוקה בחסר במובן זה שאינו מותאם לצרכיהם הייחודיים. במחקר ארצי שנערך בישראל ב-2003 (לוי, ועמיתיה, 2003), נבדקו למעשה לראשונה הישגיהם הלימודיים של תלמידים מהגרים בישראל. במחקר נמצא שהזמן שאורך לתלמידים עולים דוברי רוסית מברית המועצות לשעבר להגיע להישגים לימודיים דומים לדוברי העברית הוא כ-9 עד 11 שנים. תלמידים יוצאי אתיופיה שהשתתפו במחקר לא הגיעו כלל להישגים דומים לאלה של דוברי העברית וממצאים אלו אלו לעיתים גם לגבי בני הדור השני. מחקר זה הוביל למספר שינויים במדיניות כולל הכשרת מורים, דבר שלא היה קודם, וגם הגדלת מספר השנים שמתאפשר לתלמידים אלה ללמוד את העברית.



למרות השינויים הנ"ל לא הייתה עד כה התייחסות לרב-לשוניות, כפי שנעשה למשל בדוגמאות שהוצגו לעיל מצפון אמריקה. כך, התפיסה ממשיכה להדגיש את רכישת העברית מבלי להתייחס לשפות האחרות שמרכיבות את הרפרטואר הלשוני של המהגרים. זאת עוד, אין עדיין הבנה של התרומה הסגולית של מהגרים אלו להגדלת הקיבולת הלשונית של המדינה. כך קרה ששפות המהגרים בישראל לא טופחו והן למעשה נאבדו ונמחקו, והדור השני והשלישי כבר אינו דובר את השפות הללו. דוגמאות מובהקות הן שפת היידיש החילונית או הלדינו, שפות יהודיות שהיו בבסיס הזהותי של יהודים מחוץ לישראל, ונעלמו לחלוטין מהמרחב ומהרפרטואר הלשוני בישראל.

לסיכום, כאשר מדובר באספקטים של מדיניות רב-לשונית בהקשרים של מהגרים יש לחשוב על מספר כיוונים: טיפוח שפות בית כך שהן משרתות את ההישגים הלימודיים של התלמידים בהוראה ובמיוחד בהערכה על מנת לאפשר להם להראות את הידע התוכני האמיתי שיש להם למרות הידע הנמוך יותר בשפת המקום החדשה שאורך זמן רב לרכוש אותה. מומלץ גם להרחיב את הרפרטואר הלשוני של התלמידים המהגרים בכך שיוכלו לרכוש את השפה האנגלית שהיא השפה הדרושה ללימודים בבתי-הספר ובמיוחד באקדמיה ובמקומות עבודה. בנוסף, יש להתייחס לטיפוח ושימור של שפות המהגרים בהן הם כבר שולטים, כמו גם לפתח וללמוד אוריינות בשפות אלה.



פרק 5: מודעות רב-לשונית

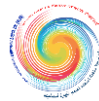
יאיר אור

סקירה זו בוחנת שימושים אפשריים במסגרות שונות של מודעות רב-לשונית (multilingual awareness) ככלי קונספטואלי, פדגוגי וחינוכי. המודעות מוגדרת במספר רמות: (1) מודעות לקיומן של שפות שונות במרחב; (2) מודעות לסובלנות כלפי דוברים של שפות שונות, מהגרים ובני קבוצות מיעוט ו-(3) יכולת להבין את המציאות הלשונית המורכבת בהקשר הישראלי ובהקשרים גלובליים. הסקירה מנתחת את המאפיינים של גישות שונות לתחום המודעות הלשונית והרב-לשונית ואת שימושיותן להקשרים רב-לשוניים ורב-תרבותיים. לאחר דיון במאפייני הגישות ובנסיון שהצטבר בתחום זה בעולם, הסקירה מציעה תוכנית ראשונית להוראת מודעות רב-לשונית בבתי-הספר ובחברה בישראל במסגרת מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשה, מתוך תפיסה של מעורבות חברתית למען קבלתו, קידומו ושימורו של המגוון החברתי והלשוני בישראל.

מבוא

הרעיון של מודעות לשונית הומשג באופן עצמאי מספר פעמים לאורך ההיסטוריה, ואפשר לקשר אותו למושגים כגון "הבנה לשונית", "תחושה לשונית" ו"תובנה לשונית", שיש להם שורשים היסטוריים עמוקים. חלק ניכר מן העיסוק בתחום התמקד ביצירה של מודעות מטא-לשונית לשם פיתוח האוריינות בשפות האם של הלומדים, או כהכנה ללימודי שפות זרות. בשלב זה הדגש העיקרי של גישה זו היה בלשוני, ולא חברתי ומוסרי. התחום התקשר לסוגיות ומחלוקות מרכזיות בהוראת שפות, כגון שאלת הערך של שימת לב (noticing) לפרטים לשוניים כחלק מלימוד השפה, שאלת הערך של לימוד מפורש ומכוון של דקדוק לעומת לימוד אגבי של דקדוק תוך כדי פעילויות אחרות, ועוד. כיום, בתחילת המאה ה-21, עולה חשיבות השימוש במודעות לשונית בהקשרים של רב-לשוניות בעיקר בנושאים של פיתוח הסובלנות הלשונית של התלמידים לשפות של האחרים, הגברת היכרותם עם סוגיות לשוניות וחברתיות, עם שפות שונות בעולם, עם שפות המתקיימות במרחב שבו הם חיים, עם תופעות של הגירה ושפות מיעוט, וכן עם המורכבות של התופעה הלשונית-חברתית. מטרות חדשות אלו והמיפוי מחדש של התחום יעמדו גם במרכזה של סקירה זו. לשם חידוד ההבחנה בין מודעות לשונית כפי שנתפסה כקשורה לשימת לב לפרטים לשוניים במסגרת הוראת שפות לבין ההתפתחויות המאוחרות יותר, הכוללות דגש הולך וגובר על הקשרים חברתיים של שפות בימינו, ייעשה שימוש במונח **מודעות רב-לשונית** לציון הדגשים החברתיים שהתווספו למושג במאה ה-21. בהגדרה רחבה זו, מודעות רב-לשונית תואמת יעדים של הבנת הרב-לשוניות החברתית, פיתוחה והתמיכה בה.

מן הראוי לפתוח בדיון קצר על ההיסטוריה של תחום המודעות הלשונית והרב-לשונית, ובייחוד האופנים שבו דיון זה הומשג. מקובל לסמן את נקודת המוצא של התחום בבריטניה של שנות השבעים, שבה התחום הוגדר לראשונה במסגרת חינוכית כחלק מן הנסיון לקדם את הוראת האנגלית כשפת אם. באותה מסגרת ראשונית, המושג "מודעות לשונית" הוגדר כ"[ה]רגישות והמודעות של אדם לטבע השפה ולתפקידה בחיים



האנושיים" (Donmall, 1985). הגדרה אחרת שהציע ואן ליר היא "הבנת הכשירות האנושית לשפה ותפקידה בחשיבה, בלמידה ובחיים החברתיים" (Finkbeiner & White, ;Van Lier, 1995, 2001). עד אמצע שנות השמונים תחום המודעות הלשונית הפך לתנועה נרחבת בבריטניה, וזוהו כמה תחומים שבהם מודעות לשונית עשויה למלא תפקיד חשוב (ר' בפסקה שלהלן). בתחילת שנות התשעים התחום קיבל הכרה ממסדית שבאה לידי ביטוי בארגון כנס משותף של מכון גתה, הבריטיש קאונסיל ושגרירות צרפת ב-1992, ובייסודו של כתב עת ייחודי לתחום, בשם *Language Awareness*.

מן הראוי להבין את תופעת המודעות הלשונית באופן רחב יותר, בתור הרכיב המודע של המערך הלשוני, העשוי לכלול ידיעות, אמונות, תפיסות ואידיאולוגיות לגבי השפה. באורח מסורתית, מדע הבלשנות נטה להתמקד בדוברים ילידיים חסרי הכשרה בלשונית, מתוך אמונה כי הדבר מאפשר לו לחקור את ההתנהגות הלשונית הלא מודעת של הדוברים. ההנחה היתה כי דוברים ילידיים משתמשים בשפה ללא כל מודעות או מתוך תפיסה "נאיבית" וגולמית ביותר לגבי השפה. הבלשנות הגנרטיבית נתנה לראשונה מקום למודעות הלשונית של הדוברים, אך בהיבט צר ומוגבל מאוד שלה, המתמקד אך ורק בשיפוטיותם של דוברים באשר לדקדוקיות של משפטים בשפה. המחקר הסוציו-בלשוני בן-זמננו מלמד כי למודעות הלשונית יש תפקיד חשוב ומרכזי: קמרון (Cameron, 2012) הראתה כי דוברי שפות מודעים להיבטים רבים של השימוש שלהם בשפה, והם נוטים להיות בעלי עמדות ברורות ביחס לשימושים לשוניים. אירוויין וגאל (Irvine & Gal, 2000) הראו כיצד אידיאולוגיות לשוניות, שהדוברים סופגים מסביבתם ומעצם השימוש בשפה, משפיעות על היבטים לשוניים ואף מהוות מנוע עיקרי לשינויים לשוניים. המחקר מצביע על כך שכבר אצל ילדים יש תפיסות ותיאוריות מטא-לשוניות מתחכמות למדי, שנראה כי מערכת החינוך עדיין לא למדה להשתמש בהן כחלק מהקניית השפה, האוריינות והמדעים (הורה, 2016). כיווני מחקר אלו מלמדים כי תיאוריות לשוניות אינן נחלתם הבלעדית של בלשנים מקצועיים, וכי זהו היבט שאפשר לרתום אותו ולפתח אותו כחלק מן התהליך החינוכי.

בשנות השבעים והשמונים, בתקופות שבהן הגישות הרווחות בהוראת שפות היו דקדוקיות או ביהיוריסטיות, הרעיון של מודעות לשונית הוצע כאופוזיציה לגישות אלו הן בהוראת שפה ראשונה והן בהוראת שפת שנייה או זרה. במקום לראות בשפה מיומנות התנהגותית מכאנית הדורשת תרגול, כך שתפקידה של ההכנה הלשונית הוא משני, הגישה של המודעות הלשונית גרסה כי יש לשים במרכז את ההבנה של הלומדים ואת יכולתם להעריך תכנים לשוניים וליצור תכנים כאלו באופן יצירתי. בייחוד במסורת הבריטית, הוראת תחום המודעות הלשונית כתחום לימוד נפרד, או כזה המשולב בהוראת שפות זרות, נתפס ככלי מרכזי העשוי לפתח את החשיבה של הלומדים ולהקנות להם כלים ללימוד שפות בעתיד (Finkbeiner & White, 2017).

בארצות הברית, המושג "מודעות לשונית" שימש בעיקר בהוראת אנגלית כשפה ראשונה לתלמידי קולג', ועסק בזיקות שבין שפה לספרות, לפוליטיקה ולתרבות. מאוחר יותר נוספו למושג בארה"ב עוד שני הקשרים: הוראת מיומנויות שפה ראשונה (כגון כתיבה וקריאה אקדמיות) וקורסי מבוא קצרים במגוון שפות זרות, שנקראו לעתים "taster courses" – מעין "טעימות" מן השפות הזרות השונות הנלמדות במוסד,

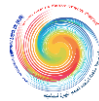


בין אם לשם פיתוח המודעות הלשונית או כהקדמה ללימודים מתקדמים יותר בשפה. שימוש זה מבליט את הזיקה שבין פיתוח המודעות הלשונית לבין השגת כלים טובים יותר בלימוד שפות ויכולת לבחור איזו שפה ללמוד, בהקשרים שבהם מתאפשרת בחירה כזאת. הקשר נוסף שבו מופיע המושג במערכת החינוך בארצות הברית הוא במסגרת תנועת ה-whole language, העוסקת בעיקר בהקניית אוריינות בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי. בהקשר של הוראת האוריינות, מודעות לשונית עשויה להתבטא בהיבטים הקשורים לקשר אות-צליל או למודעות פונולוגית (phonics), וכן הלאה. למעט ההקשר של קורסי "הטעימות" מן השפות השונות, שבו יש היבט של רב-לשוניות, אפשר להיווכח כי רב-לשוניות לא היתה היעד המרכזי של הוראת המודעות הלשונית בהמשגות המוקדמות שלה.

ון ליר מצביע על שורה של משאבים העומדים לרשות המורים בתחום המודעות הלשונית. אחד מהם הוא ספרי לימוד שפותחו במיוחד ושמו למטרה לפתח את המודעות הלשונית של הלומדים בצורות שונות. חלקם אף עוסקים במודעות לשונית מנקודת מבט ביקורתית, כגון סדרת הספרים Critical Language Awareness Series מאת הילרי ג'אנקס (Janks, 1993). ככלל, רוב העבודה בתחום היא אינדוקטיבית, ובנויה בצורה של הצגת נתונים לשוניים לתלמידים (או נתונים שהתלמידים אוספים) ונסיון לנתח או לזהות דפוסים מתוך הנתונים, על פי רוב בעבודה בקבוצות. נתונים אלו עשויים להיות למשל רשימה השוואתית של שמות ימי השבוע בשפות שונות, או רשימת מילים וביטויים אחרת במספר שפות. על פי רוב, הנתונים שאובים מתוך מקורות אותנטיים, מתוך הסביבה המיידית של התלמידים, מן האינטרנט וכן הלאה. אפשר גם להשתמש במאגרי מידע ממוחשבים כגון קורפוסים וקונקורדנציות כדי לבחון היבטים שונים של חומר לשוני. מחקריו של ון ליר מראים כי לא די בהעלאת המודעות לעניין מסוים, אלא יש צורך בתהליך מלא יותר הכולל פעולה, שיתוף פעולה, רפלקסיה, פרשנות וניתוח (Van Lier, 2001).

על פי ון ליר, תחום המודעות הלשונית מאחד שלושה תחומי עניין: ראשית, מודעות לשונית באוריינטציה מעשית-פדגוגית, כפי שהדבר נעשה במסגרת תנועת המודעות הלשונית בבריטניה; שנית, מודעות לשונית בדגש פסיכולינגוויסטי, השם במרכז הוראת השפה את העלאת המודעות של הלומדים לצורות לשונית ולפיתוח תשומת הלב למבני השפה; ושלישית, בחינת המודעות הלשונית מזווית ביקורתית ואידיאולוגית, הבוחנת סוגיות של שפה וכוח, של שליטה ושל שחרור. ג'יימס וגארט (James & Garret, 1991) תרמו אף הם נדבך חשוב לתיאורטיזציה של התחום בכך שפירטו אג'נדת מחקר המצביעה על חמישה תחומים עצמאיים: התחום האפקטיבי, התחום החברתי, תחום הכוח, התחום הקוגניטיבי ותחום הביצוע (Van Lier, 2001).

מחקרים בתחום האפקטיבי וההבדלים האינדיבידואליים בין לומדים התמקדו בהיבטים צרים ומוגבלים יחסית: תשומת הלב של הלומדים ומיקודה, הזיקות שבין למידת שפה מפורשת ובלתי מפורשת, התנאים ההכרחיים ללימוד וללמידה לא מודעת. תחום זה התאפיין במחקרים ניסויים בעיקר, והמוקד שלו היה הפדגוגיה של הוראת שפות זרות וההוראה המפורשת של דקדוק. בתחום המודעות הלשונית הביקורתית, המקיף היבטים חברתיים והיבטים של יחסי כוח, יש פיתוחים תיאורטיים ומעשיים שונים אך יש מעט מאוד מחקרים המניבים תוצאות מוחשיות. המחקר בתחום מתבסס בעיקר על ראיונות, יומנים ותיאורים, וחסרים



מחקרים מפורטים על הכשרת מורים או על תצפיות בכיתה, למשל. בתחום הקוגניטיבי, המחקרים עוסקים במגוון מיומנויות כגון אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות ואוטונומיה של לומדים. גם כאן יש מחסור בממצאים המצביעים על קשר מובהק בין ידע מטא-לשוני לבין כשירות לשונית בשפה שנייה למשל, אף על פי שמיקוד תשומת הלב של לומדים לצורות לשוניות הוא פרקטיקה מקובלת והערך שלה להוראת שפה נחשב מבוסס. לבסוף, מחקרים בתחום הביצוע בשפה שנייה מתבססים על הנחת המוצא כי כושר ביצוע לשוני הוא במידה רבה פעולה אוטומטית שאינה נסמכת כלל על מודעות. אף על פי כן, ללומדים ולמורים יש תחושה כי מודעות לשונית והפנמת מבנים לשוניים מודעים הם מפתח לשיפור הכשירות הלשונית. לפיכך, ענף אחד של מחקרים בתחום בוחן את תהליך עיבוד המידע מצד הלומדים והאופן שבו הדבר משפיע על כשירותם הלשונית. ענף אחר מתבסס על התיאוריה הסוציו-תרבותית, הבוחנת אינטראקציה בתוך הקשר במטרה לגלות כיצד הכשירות הלשונית והביצועים מובנים בתהליך שיתופי דרך פעילות מעשית (van Lier, 2001).

כאמור, הדגש המסורתי בתחום המודעות הלשונית היה בהוראת האוריינות בשפת האם ובהוראת שפה זרה, כמו גם להשוואות בין השניים. התחום לא התייחס במקורו לגיוון הרב-לשוני והרב-תרבותי הקיים בחברה הגלובלית העכשווית. לפיכך, לשלושת תחומי העניין של המודעות הלשונית שמציין ון ליר ראוי כאמור להוסיף תחום עניין רביעי, עכשווי וחדשני יותר, זה השם דגש בפיתוח המודעות הרב-לשונית של הלומדים והיכרות עם סוגיות של רב-לשוניות, עם הזיקה בין רב-לשוניות לחברה מורכבת מבחינה אתנית ומעמדית וכן עם סוגיות של הגירה, של שפות מורשת, של אידיאולוגיות לשוניות, של אתיקה ומוסר, יחס לאחרים ועוד. לשם בהירות נכנה את ההדגש הרב-לשוני של התחום בשם **מודעות רב-לשונית**, כדי לבדל אותו מתחום המודעות בצורתו המקורית. לפיכך, המשכה של סקירה זו יעסוק בהכרה ההולכת וגוברת בחשיבותו של תחום המודעות **הרב-לשונית** כחלק ממדיניות חינוך רב-לשונית וכמענה אפשרי של מערכת החינוך לתופעות עכשוויות של הגירה, גיוון אתני, זכויות לשוניות, שימור שפות. רב-לשוניות וגלובליזציה.

מודעות רב-לשונית ורב-לשוניות

פינקביינר ווייט (Finkbeiner & White, 2017) בוחנות את הזיקה בין תחומי המודעות הלשונית והרב-לשוניות. הן מצביעות על העובדה כי שתי המגמות הללו במחקר ובפדגוגיה – מודעות לשונית ורב-לשוניות – לא היו קשורות זו בזו בראשיתן, ולמעשה התפתחו במקביל. עם הפיכתו של העולם למחובר (connected) יותר, רב-לשוניות ומגוון חברתי ולשוני הפכו לתופעות שאי אפשר להתעלם מהן, הנוגעות לחוויית היומיום בתחומים רבים. משום כך, אף על פי שתחום המודעות הלשונית התמקד בתחילה בהוראת אנגלית כשפת אם, כיום ההיקף והעקרונות של התחום רחבים יותר, וכוללים דו-לשוניות, רב-לשוניות ותכניות שונות ליישום של חינוך רב-לשוני. למרות כל ההתפתחויות הללו, עדיין יש מחסור במחקר ובתיאוריה הקושרים בין מודעות לשונית לבין כל אותם היבטים החורגים מן התחום הצר של הוראת שפות. ככלל, החוקרות טוענות כי בשל העלייה ברב-לשוניות בבתי הספר ובמקומות העבודה, תחום המודעות



הלשונית יכול למלא תפקיד משמעותי יותר במחקר ובחינוך, והדרך להשיג זאת כרוכה בחיבור הדוק יותר בין המסורת החינוכית והמחקרית העוסקת ברב-לשוניות לבין זו העוסקת במודעות לשונית.

כריסטיין אֶלוֹ (Hélot, 2017) בוחנת את תחום המודעות הלשונית בהקשרים רב-לשוניים, בייחוד בחינוך היסודי. על-פי אלו, ברוב חלקי העולם יש יחסי כוח אי-שוויוניים המביאים לכך שלתלמידים קל יותר ללמוד את השפה הדומיננטית וקשה יותר לפתח מיומנויות בשפות מיעוט. נראה כי במקרים מסוג זה האידיאולוגיות והמציאות הלשונית-חברתית משפיעות על המוטיבציה ללמד וללמוד את השפה. הדבר מצריך לטענתה המשגה חדשה של תחום החינוך הלשוני. לשם כך היא משתמשת במודל התיאורטי הבריטי של מודעות לשונית, שפותח על-ידי הוקינס (Hawkins, 1984) במטרה לגשר בין תחומי הוראת האוריינות בשפת האם לבין תחום הוראת השפות הזרות – שני תחומים שעד אז נחשבו מנותקים. גישור זה אנלוגי במידת מה לגישור שפינקביינר ווייט מכוונות אליו, היות שהוא מפגיש את תחום המודעות הלשונית עם תחום הרב-לשוניות. על פי אלו, בהשפעת תחום המודעות הלשונית, חוקרים מאירופה, מקנדה, מיפן וממקומות נוספים הציעו מגוון רחב של פעילויות להעלאת המודעות של הלומדים, במטרה לחקור את תפקודי השפה או השפות בחיי היומיום. מטרת הפעילויות שונה בתכלית מן המטרות של הוראת שפות: תכלית הלימודים איננה ללמד שפות רבות, כי אם ללמד על אודות המגוון של השפות המדוברות בעולם ולהבין מהי רב-לשוניות. יתרה מזו, הפעילויות מתמקדות בעמדות יותר מאשר בכשירויות. היעד של הפעילויות החלוציות בתחום בשווייץ, בצרפת, בגרמניה, באוסטריה, בקנדה ובלוקסמבורג היה לעורר את התלמידים למגוון הלשוני שבו הם חיים, לגרום להם להיעשות מודעים לקשיים בלימוד שפה ובמעבר משפה לשפה אצל מהגרים ודוברי שפות מיעוט, ולהפיץ את מודל המודעות הרב-לשונית כחלק מתוכנית הלימודים הרגילה. בין המטרות שאפשר לייחס לפעילויות אלו אפשר לציין את הפגת המתחים בין קבוצות בחברה, את הפחתת הגזענות הלשונית, את הגברת הסובלנות הלשונית ואת המלחמה באידיאולוגיות של עליונות גזעית או לשונית מצד קבוצת הרוב. בין המטרות המוסכמות של התחום: עימות התלמידים עם מגוון של שפות ודיאלקטים, שמרבותם אינם נלמדים בבית הספר, וכן פיתוח מודעות לשונית ורפלקסיה על לימוד השפה ועל שפת ההוראה בבית הספר. דבן (Dabène, 1989) טוענת כי לתחום המודעות הלשונית יש מימד של "קבלת פנים", המושגת על-ידי הכללת שפותיהם של התלמידים כחלק מן המערך הפדגוגי. כך התלמידים נעשים מודעים לרפרטואר הלשוני העשיר שלהם ולומדים להתגאות בו, ותלמידים מהגרים ודוברי שפות מיעוט מקבלים לגיטימציה לשפתם ולזהותם בכיתת הלימוד. על פי רוב החוקרים כיום, תחום זה מהווה המשך למודל של הוקינס, הרואה במודעות הלשונית תחום מגשר שיש לו מימדים קוגניטיביים, אפקטיביים וסוציו-תרבותיים. אחת מנקודות החוזק של התחום העכשווי הוא הנטייה המכילה והמכלילה שלו, המתקשרת לתפיסות של סובלנות ופלורליזם, מקבלת מגוון עשיר של שפות ותרבויות ומדגישה את הזכות 'לדבר אחרת'.

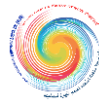
מבחינה פדגוגית, פעילויות בתחום לימוד המודעות הלשונית באוריינטציה רב-לשונית הן בדרך כלל מבוססות משימות (task-based), ומתמקדות בהשוואות או במידע משווה משפות או תרבויות שונות, והן כוללות תרגילים המפתחים את הרפלקסיה המטא-לשונית במסגרת של ריבוי שפות. אפשר לראות סוג זה של פעילויות כטרנס-לינגוויסטיות, היות שהן חוצות את הגבולות בין שפות, והן עשויות אף לחצות תחומי



לימוד ולשלב נושאים ממקצועות לימוד אחרים הנלמדים בבית הספר. השימוש בחומרים רב-לשוניים מאפשר לתלמידים לחשוב על הקשרים בין שפות, תרבויות, ההיסטוריה של שפות, שילובים ומעברים בין שפה לשפה, שאילת מילים וביטויים בין שפות, קשרים בין שפה כתובה לשפה דבורה ובין מערכות כתב, רכישת שפה, דו-לשוניות ורב-לשוניות בעולם ועוד (Hélot, 2017).

כאמור, המוקד בתחום המודעות הלשונית איננו לימוד של שפות, וגם לא לימוד של מיומנויות שפתיות. המטרה אינה ללמוד שפה, אלא ללמוד על המגוון הלשוני הקיים בעולם ולהבין את תופעת הרב-לשוניות. כמו כן, תחום זה מתאים לא רק ללומדי שפה אלא מעבר אליהם, או כפי שאָלוֹ מנסחת זו, "הפעילויות מתמקדות בעמדות (attitudes) ולא בכשירות (aptitude), בייצוגים המשתנים של הרב-לשוניות ובהבנת המגוון הלשוני והתרבותי כמשאב אנושי, כמקור לידע לשוני, וכן בהבנה (בין-תרבותית)" (Hélot, 2017, p. 3). במרכז נמצאות עמדות התלמידים והמורים ועצם המודעות שלהם לרב-לשוניות, למגוון הלשוני הסובב אותם ולסוגיות הקשורות בשפות אלו. תוכניות בתחום אכן השפיעו באורח ניכר על עמדות התלמידים וגם על תפיסותיהם של מורים (Hélot, 2017; Hélot & Young, 2006), אך מחקרים שנלוו לכמה מן הפרוייקטים בתחום הראו גם כי תלמידים רבים שואפים להעשיר את הרפרטואר הלשוני שלהם כתוצאה ממעורבות זו. אף על פי שאפשר לראות בכך תוצאה רצויה ומבורכת מאוד של הוראת המודעות הרב-לשונית, הרי שבמסגרת הבית-ספרית, מגבלות מעשיות ושיקולים של מדיניות לשונית מביאים לכך שבית הספר מתמקד בדרך כלל בהוראת השפות הדומיננטיות בלבד, ואינו מסוגל לתמוך בשאיפתם של התלמידים ללמוד שפות מסוימות, שהתוודעו אליהן במסגרת שיעורי המודעות הלשונית. לפיכך, יש מקום אולי לתת גם הכוונה מעשית לתלמידים השואפים להרחיב את הרפרטואר הלשוני שלהם ולהעמיק את הלימוד בשפה זו או אחרת. הרצון להתעמק בלימוד השפות צריך להיתפס כהמשך וכחיזוק של תהליך המודעות הרב-לשונית, כתוצר של הפנמת הערך שיש לרפרטואר לשוני עשיר וכביטוי של שאיפה להתקרב לקהילת דוברים מסוימת – בין אם זו קהילת שפת המורשת או הבית של התלמיד או התלמידה ובין אם זו שפת מיעוט או שפת מהגרים אחרת המדוברת בסביבתם, או כל שפה זרה אחרת שיש להם עניין בה. לפיכך, נראה כי ראוי לצייד את המורים ברשימה של חומרים (כתובות, יישומונים, אתרי אינטרנט, ספרים ועוד) ללימוד שפות שונות, שיוכלו לשמש להעשרה וכחומר לימוד נוסף גם אם לא ייעשה בהם שימוש במסגרת לימודי המודעות הרב-לשונית.

מספר פרוייקטים של מודעות לשונית נוסו בעשור האחרון בבתי-ספר ובהכשרת מורים בזירות ובהקשרים שונים בעולם, ביניהם קנדה, רוסיה, שווייץ, פורטוגל, צרפת והטריטוריות שלה מעבר לים, לוקסמבורג, חוף השנהב ועוד. מבין הפרוייקטים הללו, הנידונים בכרך שראה אור ב-2012 (Balsiger, & Perregaux, 2012), אלו מבליטה שניים – אחד שנוסה במונטריאול, ובו תלמידים התבקשו לפתח בעצמם פעילויות למודעות לשונית, ופרוייקט אחר שנוסה במונטריאול ובוונקובר, ובו תלמידי בתי-ספר יסודיים התבקשו לאסוף מידע על הנוף הלשוני באזור בית הספר (linguistic landscape; ובנושא זה ראו גם Gorter & Cenoz, 2017a; Malinowski, 2015; Shohamy & Niedt, 2017). הפרוייקט איפשר לתלמידים לא רק לבחון את מיומנויות האוריינות הרב-



לשונית שלהם, אלא להיעשות מודעים לבעיות של ייצוג ושל כוח פוליטי הבאות לידי ביטוי בייצוג של שפות במרחב הציבורי. גם בסקוטלנד, הנוף הלשוני שימש ככלי להיכרות עם סוגיות הנוגעות למגוון התרבותי והלשוני בפרוייקט של הנקוק (Hancock, 2012) שנערך במסגרת הכשרת מורים. פרחי ההוראה הגיבו לנוף הלשוני בדרכים שונות, המייצגות את עמדתם כלפי הסוגיות החברתיות שהנוף הלשוני מעורר. קובץ מאמרים נוסף בתחום שראה אור ב-2014 (Little, Leung, & Van Avermaet, 2014) מציג אף הוא דוגמאות לפדגוגיות חדשניות המסייעות לפתח מודעות רב-לשונית בקרב מהגרים ולא-מהגרים באזורים שונים בעולם. הספר, העוסק באתגרי הניהול של המגוון התרבותי, החברתי והלשוני במערכות חינוך, כולל פרקים העוסקים במודעות רב-לשונית ככלי להתמודדות עם הגירה במערכת החינוך ובשימוש בשפות האם של תלמידים מהגרים באירלנד, בצרפת, בארצות הברית, בנפאל ועוד.

גרסיה (García, 2017) מבליטה את הצורך בהוראה של תחום שהיא מכנה "מודעות לשונית רב-לשונית ביקורתית" (Critical Multilingual Language Awareness, או בקיצור CMLA) כחלק מהכשרת המורות והמורים. על פי תפיסה זו, חשוב שמורים לא רק יזהו את המגוון הלשוני של התלמידים ושל הקהילות שבהן הם עובדים, אלא ידעו גם לשאול שאלות ביקורתיות על מושג השפה עצמו כפי שהוא נכלל ומקבל לגיטימציה במסגרת הבית-ספרית. מסגרת זו מדגישה את העובדה כי השפה האקדמית ושפות הלאום המשוימות (named) הן רק תוצר של הבניה חברתית, וקוראת להעצים את המורות והמורים כך שיהפכו לאקטיביסטים חברתיים הפועלים לשם השגת שוויוניות בחינוך של התלמידים, לרבות תלמידים שאינם דוברים בשפות יוקרתיות. מסגרת ה-CMLA מתבססת על מושג המודעות הלשונית הביקורתית שפיתחו פיירקלוף ואחרים (Fairclough, 1990), ומוסיפה לו נדבך של רב-לשוניות, שחשיבותו במאה ה-21 כמעט מובנת מאליה עם עלייתם של בתי-ספר רב-לשוניים ועם היווצרותן של פרקטיקות לשון מגוונות, השונות מאוד מן המודלים החד-לשוניים שאפיינו את מערכת החינוך במדינת הלאום מאז המאה ה-19. על פי גרסיה, רב-לשוניות היא היום עובדת חיים ברוב חלקי העולם, אך נסיונות ליישם תוכניות למודעות רב-לשונית מתקיימים כמעט באופן בלעדי ביבשת אירופה, ובמידה פחותה בהרבה ביבשת אמריקה, ועוד פחות מכך באסיה או באפריקה (García, 2017).

לטענת גרסיה, במאה ה-21 מורות ומורים צריכים לפתח שני סוגים של מודעות ביקורתית: (1) מודעות לרב-לשוניות והערכתם של סובלנות לשונית ושל יתרונותיה לאזרחות דמוקרטית; (2) מודעות לתולדות הדיכוי האימפריאליסטי והקולוניאלי שמילא תפקיד ביצירת הרב-לשוניות בחברה. החשיבות של תחום ה-CMLA נעוצה בפוטנציאל שיש לו לשנות את ההיררכיות הלשוניות בתחום הוראת השפות, ובכך לעודד את אימוצה של עמדה אקטיביסטית המקדמת צדק חברתי. לשם כך חשוב להתמקד בדוברים ולא בשפות עצמן, היות שחשוב שמורים יבינו כיצד תלמידים רב-לשוניים משתמשים בשפות כדי ליצור משמעות בעולמות הרב-לשוניים שהם חיים בהם, ולא כפי שהשפות מוגדרות ומתוחמות על-ידי בית הספר. הידע הדרוש למורים הוא נרחב ומתחכם, בייחוד בחברות מפותחות, שיש בהן הגירה גוברת ותופעות של מורכבות או מגוון-על (superdiversity) (Vertovec, 2009). לשם כך, היא טוענת, אין די בקורס יחיד בתחום במסגרת הכשרת המורים, אלא הנושא צריך לעבור כחוט השני לאורך כל תוכנית ההכשרה של



המורים. יש להקנות למורים כלים כדי לחקור את הרב-לשוניות ואת המגוון הסוציו-לשוני, וכלים אלו עשויים לכלול היכרות עם תחומי חקר כגון מחקר אתנוגרפי של קהילות ונוף לשוני. רק על-ידי הבנה מעמיקה של הסוגיות הקשורות ברב-לשוניות יוכלו מורים להפוך לסוכני שינוי, לאקטיביסטים, ובסופו של דבר הבנתם בתחום תבטא בשינוי של תוכניות הלימודים ושל הפדגוגיה בכיתה (García, 2017). יש כמה שאלות העשויות להתעורר בעקבות המסגרת שמציעה גרסיה: אילו חלקים של ה-CMLA עשויים להתאים גם להוראת מודעות רב-לשונית ביקורתית לתלמידים בקבוצות גיל שונות, ולא רק להכשרת מורים? איזו הכשרת מורים עשויה להידרש לשם הוראת התחום בבת-הספר? והאם יש אפשרות לתכנן פעילויות לתלמידים שאינן דורשות הכשרה מקיפה ונרחבת מצד המורים, למקרים שבהם הכשרה כזאת אינה אפשרית?

סנוז וגורטר (Cenoz & Gorter, 2017a) דנים אף הם בחשיבות הערוב הלשוני (translanguaging) ככלי פדגוגי בחינוך הרב-לשוני. הם מתמקדים בהקשרי הוראת שפה והוראת תוכן – שימוש המתחשב ברפרטואר הרב-לשוני של התלמידים ובהקשרים החברתיים של כל אחת מן השפות שהם יודעים. אפיק זה נראה שימושי בייחוד במקרה של תלמידים רב-לשוניים, היות שהוא עושה שימוש ברפרטואר הרב-לשוני הקיים כדי לפתח את המודעות הרב-לשונית של התלמידים. בבסיסו מצויה התפיסה כי המכלול הלשוני של הלומדים הוא החשוב, ולא השגתה של רמת מיומנות הדומה לזו של דוברים ילידיים בכל אחת מן השפות – רמה שרוב הלומדים אינם מגיעים אליה. תפיסה פדגוגית זו ממוקמת גם ביחס לשאלת הגבולות הקשיחים בין השפות. בניגוד לתפיסה כי שפת היעד צריכה להיות מבודדת משפות אחרות ברפרטואר של התלמידים – תפיסה אידיאולוגית שהתבטאה באופן מסורתי בקביעת כיתה ייחודית לשפה מסוימת או מורה ייחודית לשפה מסוימת – רעיון הערוב הלשוני מציע לשלב בין שפות בתוך אותה כיתה לימוד ואצל אותה מורה ואותם תלמידים, והוא מייצג בדרך כלל תפיסה הוליסטית של הידע הלשוני, שיש בכוחה להגדיל את המודעות הרב-לשונית של תלמידי שפות בבית הספר (וראו גם: García & Wei, 2014).

המודל ההוליסטי שהציעו סנוז וגורטר ב-2011 קרוי "התמקדות ברב-לשוניות" (Focus on Multilingualism), והוא כולל שלושה מימדים: הדובר/ת הרב-לשוני/ת, הרפרטואר הלשוני הכולל וההקשר החברתי. על פי מודל זה, יש לקבל את הלומדים הרב-לשוניים כפי שהם, ולא לצפות מהם להיות דוברים חד-לשוניים. יש לקבל את האופן שבו הם מנווטים בין שפות ואת העובדה שחלק מהשפות שלהם משמשות רק בהקשרים חברתיים מסוימים או לשם מטרת מסוימות, או עם קבוצת אנשים מסוימת. במקום לראות בהם מתקשרים פגומים, יש לראות את השימוש שלהם במשאבים הלשוניים השונים כחלק מן הסוכנות או הריבונות שלהם כמשתמשים בשפה. ההתייחסות לרפרטואר הכולל פירושה שאין לראות בשפות ישויות מתוחמות ונפרדות, היות שהפרקטיקות התקשורתיות מראות כי לדוברים רב-לשוניים יש יכולת לשלב בין משאבים לשוניים שונים בשפות שונות, העומדים לרשותם, לרבות היכולת לדבר רק בשפה אחת מתוך המאגר הכולל בהקשרים מסוימים. יתרה מזו, הרפרטואר הכולל פירושו שלדוברים אלו יש יכולת להשוות בין שפות ולערוך רפלקסיה על השפות שהם יודעים. לבסוף, ההקשר החברתי פירושו כי הרב-לשוניות משמשת לגישור פערים בין פרקטיקות תקשורתיות הן בכיתה והן מחוצה לה. מטרת המודל



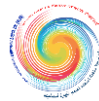
אינה הוראת השפות במבודד, אלא פיתוח מודעות לאופן שבו דוברים רב-לשוניים משתמשים במשאבים הלשוניים שלהם בדרכים יצירתיות והיברידיות (Cenoz & Gorter, 2011a).

בעיות, קשיים ואתגרים

על פי אֶלוֹ (Hélot, 2017), חלק מן הבעיות הקשורות בתחום המודעות הרב-לשונית מאפיינות גישות חדשניות ותחומי ידע חדשים באופן כללי: איזה סוג ידע יש לפתח כדי להבין רב-לשוניות בחברה? מהו תוכן הידע שמקבלים התלמידים המתנסים בתחום זה? כיצד אומדים או מעריכים ידע כזה? למרות היתרונות הברורים של התחום, עדיין עומדת בעינה שאלת התמיכה לטווח ארוך בדו-רב-לשוניות המתהווה של הלומדים ובדוברים של שפות מיעוט, ויש מחסור הן בתוכניות והן במחקרי הערכה המתייחסים לטווח הארוך. עוד חוסר הקיים בתחום הוא היעדרה של המשגה תיאורטית ברורה ומוסכמת של תחום המודעות הרב-לשונית.

מחקר ההערכה המקיף היחיד שנערך הוא דו"ח בן 800 עמודים של פרוייקט EVLANG של המועצה האירופית, שכלל כ-2,000 תלמידים בגיל 10 עד 12 בחמש מדינות (אוסטריה, איטליה, ספרד, צרפת ושווייץ) בשנים 1997 עד 2001. ראשית, המחקר הראה כי ללימודי המודעות הלשונית היתה השפעה מוגבלת על יכולות מטא-לשוניות וכי לא היתה להם השפעה על הכשירויות בשפת האם של הלומדים. מעבר לכך, רק תלמידים שהשתתפו בתוכנית הארוכה יותר (40 שעות) שיפרו את היכולת להבחין בין שפות לא מוכרות ולזכור אותן. הרצון של התלמידים ללמוד שפות מיעוט גדל. חשוב מכך, תלמידים שהשתתפו בפרוייקט היו פתוחים יותר וסקרניים יותר לגבי המגוון הלשוני והתרבותי מתלמידים שלא השתתפו בו. התלמידים שהפגינו את המוטיבציה הגבוהה ביותר היו אלה שבאים מרקע משפחתי רב-לשוני. בנוסף, נראה כי לפרוייקט היו יתרונות בייחוד ביחס לתלמידים עם הישגים נמוכים מרקע רב-לשוני או מרקע שאיננו השפה התקנית. הפרוייקט נתן לתלמידים אלו לגיטימציה להשתמש בשפתם, והדבר הביא לשינוי משמעותי בהישגיהם ובתפיסותיהם – שינוי שבא לידי ביטוי ביתר שאת דווקא אצל תלמידים עם הישגים נמוכים (Genelot, 2001). לבסוף, הממצאים מראים קשר ברור בין משך התוכנית לתוצאות חיוביות, ועורך המחקר מסיק כי תוכנית לימודים במודעות לשונית צריכה להיות לפחות בהיקף של 40 שעות כדי שתהיה לה השפעה משמעותית על הלומדים (Hélot, 2017). עניין זה מתקשר לבעיות כלליות יותר של שילוב המודעות הרב-לשונית כמקצוע לימוד בבתי-הספר – עד כמה הדבר אפשרי ברמה בית-ספרית, עירונית או ארצית, וכיצד אפשר להשיג את היעד הזה בהקשרים לימודיים שונים?

באשר לממצא כי תחום המודעות הלשונית אינו משפר כשירויות לשון בשפת האם, סוגיה זו אינה בעייתית כלל בחלק ניכר מן ההקשרים הלימודיים. בהקשרים שבהם דרוש שיפור המיומנויות השפתיות של התלמידים בשפת האם ובשפה שנייה, אֶלוֹ מציעה לבחון אסטרטגיות הקשורות בקריאה של ספרים דו-לשוניים כאמצעי לתמיכה בדו-לשוניות המתהווה של התלמידים. היא טוענת כי הניתוח המעמט של טקסטים מקבילים בשתי שפות שונות עשוי להניב תובנות דומות בחלקן לאלה של הוראת מודעות רב-לשונית מפורשת, והוא עשוי להתאים בייחוד לפיתוח האוריינות הדו-לשונית של תלמידים (Hélot, 2017). סוג זה



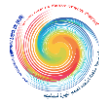
של פעילויות מתקשר להיבט ייחודי של המודעות הלשונית, הנוגע לידע המטא-לשוני ככלי המסייע לתלמידים דו-לשוניים לנתח את השפות שהם יודעים ואת האופן שבו הם מעבדים שפות או משלבים ביניהן (Baker, 2017).

המחקרים מלמדים כי תחום העמדות כלפי רב-לשוניות הוא ההיבט העיקרי שבו לתחום הוראת המודעות הרב-לשונית יש השפעה ממשית, ויש ממצאים חזקים המאשרים זאת. לתחום המודעות הלשונית יש פוטנציאל לשינוי תפיסות של תלמידים ומורים כלפי רב-לשוניות, דו-לשוניות וסוגיות חברתיות של כוח ואפליה, ובפרט הוא משנה את כל חוויית הלימודים של תלמידים מקבוצות מוחלשות הדוברות שפות מיעוט, שאינם זוכים בהכרה בדרך כלל. לימודים אלה נותנים תיקוף לזהות שלהם, והיות שכך יש להם השפעה קוגניטיבית ואפקטיבית. לתחום יש מימד של חברות המשפיע על כל התלמידים משום שהוא מאתגר את השיח השלילי על שפות מיעוט ועל דובריהן (Hélot, 2017).

יישום והתאמה להקשר הישראלי

תחום המודעות הרב-לשונית מבקש, אם כן, לתת מענה לעידן הגלובלי הנוכחי, שבו הגירה נעשית יותר ויותר רווחת ומסיבית, וכיתות הלימוד נעשות יותר ויותר הטרוגניות מבחינה לשונית ותרבותית. כמו כן, תחום זה מבקש לתת התייחסות מחודשת לשפות מקומיות השונות מהשפות הרשמיות. גם במקומות שבהם יש לכאורה הומוגניות, ההטרוגניות עשויה להתגלות עד מהרה מתחת לפני השטח, ותחום המודעות הרב-לשונית עשוי להסביר אותה ולהציע לתלמידים דרכים להתמודד עמה. גישות של מודעות לשונית עשויות להעצים תלמידים מקבוצות מיעוט או תלמידים עם רקע של הגירה, שלסיפור האישי שלהם לא היה מקום בתפיסה החינוכית המסורתית, החד-לשונית והמונוליתית. חלק מהפרויקטים בתחום הצליחו להפוך כיתות לימוד למרחבים שבהם פרקטיקות רב-לשוניות עברו נורמליזציה, במקום להיות מושמות בשוליים. היכרות עם התחום עשויה להגביר גם את מודעות התלמידים לסוגיות של אי-שוויון לשוני, למשל הכוח העודף שיש לשפות כגון עברית או אנגלית בישראל, ולכוח המועט שיש לשפות אחרות, המושמות בשוליים (Hélot, 2017). הוראת התחום עשויה לסלול דרכים גם ללימוד שפות בעתיד, לחינוך רב-לשוני שוויוני ומשמעותי יותר ולאזרחות טובה יותר, המעודדת את התלמידים ואת האזרחים לבחון שורה של אידיאולוגיות לשוניות באורח ביקורתי. להוראת התחום יש פוטנציאל רב בקידום הסובלנות והפלורליזם בחברה. למרות כל זאת, המודעות הרב-לשונית עדיין לא כבשה מקום מרכזי בתוכניות הלימוד בעולם, די בדומה לכך שהוראת שפות זרות אינה כובשת מקום מרכזי במרבית בתי-הספר. ייתכן שהסיבות לכך נעוצות בכמה מן הקשיים והאתגרים שהוגדרו לעיל, אך חרף זאת, לתחום המודעות הרב-לשונית יש פוטנציאל לשנות את חוויות הלימודים לא רק של תלמידים מקבוצות מיעוט, אלא גם של תלמידים חד-לשוניים מקבוצת הרוב. דרוש עוד מחקר כדי לבחון את התוצאות שניתן להשיג ממודלים שונים של הוראת התחום ואת הדרך המומלצת ללמד אותו בהקשרים בית-ספריים שונים.

בדרך ליישומן של תוכניות במודעות רב-לשונית יש לזכור כי חלק ניכר מן הנסיון בעולם נצבר בהקשרים של חינוך דו-/רב-לשוני כגון זה הקיים בארץ הבאסקים, בוויילס או בקנדה. משום כך, חלק מן התוכניות



מניחות כי התלמידים הם דוברים דו-לשוניים, וכי מטרת החינוך היא לקבל את המגוון הלשוני שלהם, להעצים אותם ולעודד אותם להשתמש במאגר הלשוני המלא העומד לרשותם. דו-לשוניות ורב-לשוניות נפוצות מאוד גם בישראל באזורים ובמגזרים רבים, אך קיימת גם קבוצה גדולה הומוגנית יחסית של דוברים חד-לשוניים של עברית. בהכללה מסוימת אפשר לומר כי בהקשרים חברתיים הומוגניים יותר, כגון החברה היהודית דוברת העברית באזורים מסוימים בישראל, תובנות רב-לשוניות המוקנות לתלמידים לא בהכרח יעצימו את התלמידים מקבוצת הרוב, אבל יהיה להן תפקיד של שינוי עמדות ושל יצירת פתיחות כלפי תופעות של מעברים ושילובים בין שפות. בכך הן עשויות לסייע בקידום של פלורליזם לשוני ותרבותי ושל עמדות חיוביות כלפי דוברים מקבוצות מיעוט. המפגש של תלמידים חד-לשוניים עם רב-לשוניות לא יתבטא בהכרח בפרקטיקות של רב-לשוניות ועירוב לשוני אצל תלמידים מקבוצת הרוב (למעט שימושים מוגבלים, כגון קריאת חומרים באנגלית לשם כתיבת עבודה בעברית וכד'), אבל תהיה לו השפעה מעצימה כלפי תלמידים מקבוצות מיעוט ותלמידים עם רקע של הגירה, ואפשר לצפות כי תהיה לו השפעה מיטיבה על היחסים בין תלמידים מקבוצות שונות.

כמה מן השאלות המעשיות שיש לבחון לפני יישום של תחום המודעות הרב-לשונית כוללות את שלוש

השאלות המרכזיות הבאות:

1. באיזו מסגרת או באילו כיתות לימוד ראוי ללמד את התחום? האם ראוי ואפשר ללמדו בכל כיתות הלימוד, או רק בשכבות גיל מסוימות בבית הספר היסודי ו/או בחטיבת הביניים או התיכון?
2. האם ראוי להציע את תחום המודעות הרב-לשונית כמקצוע לימודים נפרד? ואם כן, מהי ההכשרה הנדרשת ממורים בתחום?
3. האם ראוי לכלול את התחום כחלק מן הלימודים במקצועות הלימוד האחרים, ואם כן – באילו מקצועות, באיזה היקף ובאיזה אופן? האם וכיצד ישפיע (או צריך להשפיע) התחום על מקצועות לימוד אחרים כגון שפות, גיאוגרפיה, היסטוריה ועוד?

באשר לשאלה (1), יש אינדיקציות במחקר לאפקטיביות של תחום המודעות הרב-לשונית בייחוד אצל גילאי בית הספר היסודי, אך ייתכן שהסיבה לכך היא שעדיין לא פותחו ונוסו תוכניות מתאימות לתלמידי כיתות גבוהות יותר. ייתכן שיהיה מקום לנסות תחילה את התכנים בשתי קבוצות גיל שונות, למשל כיתות ג' וכיתות ח'. בנוגע לשאלה (2), המחקרים מראים שיש יתרון לתוכניות בהיקף משמעותי של 40 שעות ויותר על פני התערבויות קצרות יותר, ולפיכך נראה כי יש היגיון להציע את המודעות הרב-לשונית כתחום לימודים חדש ונפרד. לשם כך, יש להעריך את מידת ההכשרה שתידרש ממורים. ייתכן כי אפשר לעצב חלק מן הפעילויות כך שהן לא ידרשו רמת מומחיות גבוהה מהמורים, ואז אולי יהיה די בהשתלמות או בהכשרת מורים קצרה, בצירוף מערך תמיכה מתאים, כדי להכניס את התחום לבתי-הספר. אם אכן התחום יתבסס ויהפוך לחלק מתוכנית הלימודים הכוללת, תהיה לכך מן הסתם השפעה מעמיקה על כל התוכניות להכשרת מורים, כפי שחלק מהמחקרים מציעים. לגבי שאלה (3), מן הנסיון שהצטבר בתחום אפשר להתרשם כי לתחום המודעות הרב-לשונית צריכה להיות השפעה על כל מקצועות הלימוד כמעט. ראוי שהיבטים לשוניים-חברתיים יידונו גם כחלק מלימודי הגיאוגרפיה, ההיסטוריה, האזרחות, השפות, שיעורי

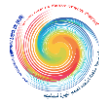


חברה ועוד, ויש מקום לבחון את פיתוחן של יחידות לימוד מיוחדות בכל מקצועות הלימוד. כך, ייתכן שחלק מהנטל של הוראת המודעות הרב-לשונית יועבר ללימוד במסגרת מקצועות אחרים, אך הדבר צריך להיעשות בתיאום עם מורי התחומים השונים, כך שיהיה ברור ומוסכם כי מטרת תכנים אלו היא להעשיר את מקצועות הלימוד האחרים, ולא לבוא על חשבון התכנים האחרים במקצועות לימוד אלו.

על סמך הממצאים שהוצגו בסקירה זו, נראה כי מומלץ לייחד לתחום המודעות הרב-לשונית מקצוע לימוד ייחודי בחלק משנות הלימוד של התלמידים. פרט לכך, אפשר לשלב מודעות רב-לשונית במקצועות לימוד קיימים כגון אזרחות, גיאוגרפיה, היסטוריה, מוזיקה, אמנות, ספרות, שפות ואוריינות. שילובן של פעילויות למודעות רב-לשונית במקצועות לימוד אחרים עשוי להיות אפיק מועיל, בייחוד במצבים שבהם יש קושי להכניס מקצוע לימוד חדש, אך הוא מעלה את השאלה, עד כמה הרב-לשוניות באה על חשבון תכנים אחרים הכלולים במקצועות הלימוד האחרים ועד כמה הכללתו של נושא זה משנה את אופי מקצועות הלימוד האחרים. בחלק גדול מן המקרים, אפשר לראות בשינויים מסוג זה דבר מבורך: התמקדות ברב-לשוניות משנה לחלוטין את התפיסה המסורתית של הקניית אוריינות חד-לשונית בשפת האם; הוספת התמקדות רב-לשונית למקצוע הגיאוגרפיה עשויה להפוך את התלמידים למודעים יותר לסוגיות לשוניות וחברתיות; הוספת התחום לשיעורי אזרחות תהפוך את התלמידים לאזרחים המודעים לסוגיות של צדק לשוני, הגירה ושפות מיעוט. לפיכך, נראה כי דרושה טרנספורמציה מסוימת של כמה מתחומי הידע הבית-ספריים, בנוסף להיותה של המודעות הרב-לשונית תחום בפני עצמו, שמוצדק ללמד אותו כמקצוע לימודים נפרד. לבסוף, הזיקה שבין המודעות הרב-לשונית למקצועות הלשוניים (ספרות, הבעה, לשון, אנגלית, עברית, ערבית ומקצועות נוספים) ראויה לתשומת לב נפרדת, וראוי לשאול כיצד תחום זה עשוי לשמש מנוף ליצירת מוטיבציה ללימוד שפות זרות כמפתח לתרבויות ולספרויות אחרות וכן ללימוד שפות בית, שפות מורשת ושפות מיעוט. קשה להניח כי תחום המודעות הרב-לשונית יוכל לתקן את יחסי הכוחות הלא שוויוניים בין שפות, כדוגמת העובדה שקל יותר בבתי-הספר להשיג ידע בשפות הדומיננטיות מאשר לקבל כלים לשוניים ואורייניים בשפות בית, שפות מורשת ושפות מיעוט (Hornberger, 2003), אך הכנסת התחום לפחות תגביר את מודעות התלמידים לסוגיות אלו ותקנה להם כלים ראשוניים לפעולה בתחום.

העובדה שמרבית הפעילויות בתחום בנויות במתכונת של הוראה מבוססת-משימות איננה מקרית, ונראה כי היא משקפת היטב את האופי החקירתי וההתנסותי של תחום לימוד זה, שצריך להיות מחובר לחוויות המיידיות של הלומדים. להלן רשימה לא ממצה של כמה פעילויות אפשריות, שאפשר לפתחן ליחידות לימוד במסגרת הוראת התחום, על סמך תוכניות שנערכו ונוסו בחלקים שונים של העולם ועל סמך כמה מן התובנות בתחום:

1. תלמידים יכולים לראיין קרובי משפחה הדוברים שפות שונות, שחוו הגירה ומעבר משפה לשפה, או התנסו ברב-לשוניות בארץ או בחו"ל. תלמידים יכולים להזמין הורים כדי לדבר על שפת אמם, על השפות שהם דוברים או שהם למדו, להשמיע את השפה, להנכיח אותה, לספר עליה או לתת לתלמידים להתנסות בה.



2. בית הספר יכול להכין תצוגת שפות בפניה קבועה של בית הספר, או לקבוע יום פעילות מיוחד שבו יוזמנו תלמידים והורים לראות את התצוגות שהכינו התלמידים ולהשתתף בפעילות בנושא הרב-לשונית.
3. תלמידים יכולים להתנסות בתיעוד שפות במרחב שבו הם חיים (או בכל מרחב אחר שהם היו בו בארץ או בחו"ל) בגישה של נוף לשוני, במטרה להכיר טוב יותר את המציאות הלשונית במרחבים הציבוריים שהם חיים בהם.
4. אפשר להציע פעילויות כיתתיות שבהלכן התלמידים מתוודעים לצלילים של שפות שונות המדוברות בישראל או בעולם, לומדים איך אומרים "שלום" בשפות שונות, משווים תכנים (כגון ימי השבוע, העונות, חלקי הגוף, הצבעים, ברכות וביטויי נימוס ועוד) בין שפות שונות. פעילויות אלו יכולות לשמש כבסיס להיכרות עם תופעות כגון טיפולוגיה לשונית, קרבה גנטית בין שפות, שאילה בין שפות, ההגייון הפנימי או צורת החשיבה הטבעיים בכל שפה ועוד.
5. היבט נוסף שאפשר להבליט הוא הקשר בין שפה לחשיבה דרך ההבדלים בין שפות. האם שפה שיש בה הבדלי מגדר (מין דקדוקי) עדיפה על שפה שאין בה הבדלים כאלה? האם שפה שיש בה שלושה מגדרים עדיפה על שפה שיש בה רק שניים? מטרת הפעילויות באוריינטציה זו צריכה להיות הבנה של ריבוי נקודות המבט ביחס לעולם וההבנה שגישה רב-תרבותית פירושה קבלה של ריבוי נקודות המבט הללו.
6. פעילות אפשרית נוספת היא לתת לתלמידים להמציא שפה משלהם. באמצעות דרך יצירתית זו התלמידים יתוודעו למרכיבים הדרושים לשם המצאת שפה ולדברים חיוניים ולא חיוניים הקיימים בשפות שונות.
7. היבט חשוב נוסף של פעילות יכול להתייחס להיבטים חברתיים של שימוש בשפות, כגון שפות הסובלות מסטיגמה שלילית, שפות בהקשרים של הגירה, שפות היברידיות ומעברים בין שפות, קשיים בשימור שפה ובלימוד של שפות מורשת ועוד. דרך הלימוד יכולה להתבסס על עדויות מוקלטות ומצולמות, על ראיונות שהתלמידים עורכים ברחוב או עם קרובי משפחתם, על עדויות של אורחים בכיתת הלימוד ועוד.
8. עוד סוג פעילות שאפשר להציע במסגרת זו היא לימוד של שפה לא נודעת. במשך כמה שיעורים, התלמידים יכולים להתעמק בשפה ספציפית אחת (אולי שפה שאחד ההורים בכיתה יודע/ת ללמד), לנסות להבין את המבנה שלה, ובמה היא שונה מן השפה שהם מדברים.
9. כיוון נוסף של עבודה עם התלמידים עשוי להיות הרחבה של מושג השפה, בראש ובראשונה על-ידי עיסוק בשפת הסימנים כשפה המרחיבה את מושג השפה לתחום התנועה ומחוות הגוף. אפשר ללמד את התלמידים כמה סימנים בשפת הסימנים הישראלית (שס"י) או כמה עקרונות או מאפיינים ייחודיים של השפה. מעבר לכך, אפשר להתייחס למושגים רחבים יותר של שפה, או כאלה שאפשר להתווכח לגבי השאלה אם הם ראויים להיחשב שפה או לא – כגון שפה ויזואלית, שפה מתמטית,



שפה אמנותית, שפה מוזיקלית ועוד. לימוד זה יסייע גם לענות על שאלות כגון: האם לבוש הוא שפה?
האם אוכל הוא שפה?

10. חלק מהלימוד יכול להתמקד בלימוד תוכן הכולל עובדות שונות לגבי שפות העולם: כמה שפות
מדוברות בעולם? מהי שפה ומהו דיאלקט? כיצד שפות נולדות, משתנות ומתות? מהן שפות בסכנת
הכחדה? מה גורם להבדלים בין שפות? מה המשמעות של העובדה שלשפות שונות יש דקדוקים
שונים, הגאים שונים ועוד?

11. לבסוף, הלימוד בתחום צריך להתייחס גם לכוח הרב שיש לשפה ככלי באינטראקציות חברתיות.
כיצד שימוש בשפה עלול להיות מעליב, פוגעני ומחליש, ומהו שימוש לשוני מעצים ומכבד? האם
שפה היא גשר בין אנשים וקבוצות או היא מחסום בפני אנשים מקבוצות אחרות? האם יש שפות
שמאחדות את כל העולם? (כאן אפשר לדון בשפות בינלאומיות או חצי-בינלאומיות כגון אספרנטו,
תמרורים, אוכל, מוזיקה וכד').



פרק 6: מבוא לשלב ב' של המחקר

אילנה שוהמי ומיכל טננבאום

כאמור, מכל אחד מן ההיבטים שנבחנו לעומקם, ושהוצגו לעיל, עלו לא מעט שאלות בלתי פתורות ואתגרים הראויים לבחינה. ניסינו לבחור שאלה אחת מרכזית מתוך כל אחד מן ההיבטים שיצאנו לבדוק, אך יש שאלות התקפות לכל הפרקים. להלן סיכום של שאלות המחקר אותן בכוונתנו לבדוק באופן אמפירי בשלב הבא של המחקר:

1. מהן העמדות והתפיסות של מורים, מנהלים, תלמידים והורים לגבי רב-לשוניות במערכת החינוך בישראל?

רציונאל: כשלב מקדים ליישום מדיניות חינוכית רב-לשונית, קיים צורך חיוני במיפוי משמעותי של התפיסות הקיימות כעת בארץ הן בקרב בעלי תפקידים (מנהלים, מורים, ובכללם מורי שפות), הן בקרב תלמידים, והן בקרב הורים בנוגע למדיניות רב-לשונית: מהי רמת המוכנות לשינוי, כיצד נתפסת מדיניות כזו, זיהוי כסי התנגדות פוטנציאליים, וכד'.

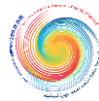
מערך המחקר: מערך המחקר יכלול מחקר כמותי (שאלונים) בהיקף רחב (20-30 בתי-ספר בדגימה אקראית) ואיכותני (קבוצות מיקוד). השאלות יקיפו מימדים שונים הרלוונטיים למדיניות חינוכית רב-לשונית, כאשר אלו יוצלבו גם עם נתוני רקע של המשיבים (מהגרים, רקע לשוני, ותק מקצועי, מגדר, תפיסות חברתיות, ועוד).

חשיבות המחקר: ממצאים שיעלו ממחקר זה יאפשרו לנסח את הסוגיות והצרכים הספציפיים ליישום מדיניות חדשה במסגרות של הכשרת מורים, מנהלים, ניסוח תכניות לימוד בגישה רב-לשונית, והדרכים האופטימליות בהן בתי-ספר יוכלו לבחור עבור עצמם את המודל הרב-לשוני המתאים לו.

כלי המחקר: שאלון – למנהלים, מורים, תלמידים (כיתה י"א), הורים; קבוצות מיקוד עם מורים, מנהלים ותלמידים.

2. כיצד מושפעים הישגי תלמידים (דו-/רב-לשוניים) ממבחן דו-לשוני, בהשוואה למבחן חד-לשוני?

רציונאל: מתוך הדו"ח שנכתב בשלב הראשון של המחקר עלה בבירור החסר בכלים להערכה בהקשרים רב-לשוניים. סוגיה זו רלוונטית במגוון הקשרים: בהקשרי לימוד אנגלית כשפה זרה, שם על פי רוב אין התייחסות לידע בשפת האם (ידע לשוני, ידע מטא-לשוני), בהקשרי הגירה, כאשר אין כל מקום לידע הלשוני של מהגרים בשפות נוספות, וכן בהקשר של ערבים בישראל, אשר על פי רוב לא יכולים לשקף את ידיעותיהם המלאות במבחנים חד לשוניים בנוגע ללא מעט תכנים בית-ספריים (גם כאשר אלו נלמדו באמצעות ספרי לימוד בעברית למשל). יש חסר ברור הן בספרות המחקרית והן בשטח בנוגע לדרכי הערכה רב-לשונית, ובמידה רבה אפשר לומר כי העדר כלים רב-לשוניים להערכה הם עקב אכילס בתחום



המדיניות הרב-לשונית. המחקרים שכן נעשו ונעשים בתחום זה (גם בישראל) מעידים בבירור על יתרונות הטמונים בהערכה רב-לשונית (לפחות בקרב מהגרים).

מערך המחקר: יידגמו בתי-ספר עם שיעור גבוה של מהגרים, וכן בתי-ספר במגזר הערבי. תלמידים ייבחנו בתחום תוכן (מדעים) – תוך שיוקצו רנדומלית לקבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. קבוצת הניסוי תקבל מבחן דו-לשוני – בעברית ובשפת אם (רוסית או ערבית), והשנייה תקבל מבחן בעברית בלבד (כמקובל כיום במערכת). יושוו הישגי התלמידים בשתי שיטות ההערכה, וכן ייבחנו תחושות הנבחנים בצורה איכותנית. חשיבות המחקר: הממצאים ממחקר זה ישרתו את ניסוח המדיניות החדשה: על בסיס ממצאי המחקר נוכל לבדוק את תוקף דרכי ההערכה של תלמידים רב-לשוניים.

כלי המחקר: מבחני מיצ"ב במדעים (שכבת ו', שכבת ט') – יתורגמו לשפות הרלוונטיות; שאלון לתלמידים; ראיון חצי-מובנה (עם תלמידים); קבוצות מיקוד עם מורים, מנהלים ותלמידים; פרוטוקול think aloud עם מדגם קטן של תלמידים.

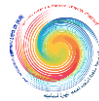
3. כיצד מורים לאנגלית בישראל עושים שימוש ברפרטואר השפות המלא של התלמידים בכיתתם?
רציונאל: השימוש ב-L1, או בשפות אחרות המהוות חלק מרפרטואר השפות השלם של לומדי אנגלית בישראל איננו מוסדר, על אף שישנה מדיניות לא-רשמית (ללא מקור ידוע) לפיה אין להשתמש בשפת האם (או בשפות אחרות מלבד אנגלית) בזמן השיעור. מאחר ומחקרים רבים הראו כי יש תרומה לשימוש בשפת האם של התלמידים בהוראת שפה זרה בהקשרים מסוימים, מחקר זה ישאף לתאר את האופנים וההקשרים שבהם נעשה או לא נעשה שימוש בשפות אחרות במסגרת שיעורי אנגלית.

מערך המחקר: במסגרת מחקר זה תופעלנה קבוצות מיקוד עם מורים, מנהלים ותלמידים בבתי-ספר נבחרים, לבירור הסוגיה של שימוש ב-L1 בהוראת אנגלית: קשיים, לבטים, הסתייגויות, הסכמות, שאלות, צרכים וכד'. כמו כן יופצו שאלונים למורי אנגלית, וכן ייערכו תצפיות מובנות בשיעורים של מורים נבחרים. המחקר יוביל להמלצות ועקרונות שייבנו ביחד עם הפיקוח על האנגלית במשרד החינוך באשר לשימוש בשפות אם ושפות אחרות במסגרת שיעורי האנגלית.

חשיבות המחקר: ממצאים אלו ישרתו את המדיניות החדשה בכך שניסוח העקרונות לשימוש בשפות אם בהוראת אנגלית יקדם שימוש מושכל של מורים ברפרטואר הלשוני של התלמידים ובכך יקדמו את הוראת האנגלית, וכן יחזקו את המסוגלות העצמית של התלמידים.
כלי המחקר: תצפיות; ראיון חצי-מובנה עם מורי אנגלית; שאלון למורים; קבוצות מיקוד עם מורים.

4. מהן המוטבציות של תלמידים הלומדים שפות מורשת ושפות עולם? ומה מידת שביעות הרצון שלהם? מחקר הערכה

רציונאל: מתוך הדו"ח עלה בבירור שגם כאשר מלמדים שפות מורשת בישראל, ולמרות שהמודעות לשפות מורשת/מהגרים הולכת וגוברת, לא נעשה הדבר מתוך רציונאל המבוסס ומיטיב להבין את המהות של שפות מורשת וההבדל בין לימודן לבין לימוד שפות זרות, ואין, נכון להיום, התייחסות ללומדי שפות מורשת



כלומדים ייחודיים. יש חשיבות גדולה במיפוי המצב. אילו שפות מלמדים, באילו היקפים, מהן המוטיבציות של תלמידים ללמוד שפות הנחשבות 'שפות מורשת', עד כמה פתוח ורלוונטי לתלמידים שלא באים מרקע המורשת הזו, מה מקומן של שפות 'קטנות' אחרות, וכד'.

מערך המחקר: מחקר כמותי (שאלונים) שיתמקד בתלמידים במערכת שלומדים שפות המוגדרות כשפות מורשת וכן שפות עולם (נתמקד במספר שפות: רוסית, צרפתית, אמריקנית, סינית, יידיש). השאלות יבחנו מוטיבציות (למה לומדים, האם היית רוצה ללמוד שפות נוספות), פדגוגיות רווחות, שביעות רצון, כיצד משיק הנושא מבחינת התלמידים לשאלות של זהות, וכד'. כמו כן, נשאל מורים המלמדים שפות מורשת באשר לשביעות הרצון שלהם, סוגיות של הכשרה, ותפיסתם את המושג שפות מורשת. במסגרת ניתוח הנתונים יתבצעו פילוח והשוואה בין התלמידים שעבורם השפה היא שפת בית/מורשת לבין אלו שלומדים אותה כשפה זרה.

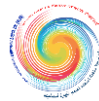
חשיבות המחקר: ממצאי מחקר זה יסייעו לחשיבה מחדש על מהות המושג שפות מורשת, וכיצד ראוי לשלב שפות מורשת במסגרת המדיניות הרב-לשונית החדשה.

כלי המחקר: שאלון לתלמידים; ראיון חצי-מובנה (עם תלמידים ומורים); קבוצות מיקוד עם מורים, מנהלים ותלמידים.

5. כיצד משפיע לימוד משותף (יהודים וערבים) באנגלית על יחסים בין קבוצות, קידום סובלנות ועמדות כלפי שפת ה'אחר/ת'?

רציונאל: מערכות החינוך בחברה הערבית ובחברה היהודית הן נפרדות, האוכלוסיות ושפותיהן בבת-הספר אינן נמצאות במגע משמעותי (אלא בערים מעורבות וביוזמות מקומיות). במסגרת פעילות של המטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים, מתקיימת יוזמה חינוכית ייחודית של לימוד משותף של אנגלית – לערבים וליהודים ביחד. עד כה לא נעשה מחקר הערכה (מעצבת ומסכמת) לפרוייקטים מסוג זה, גם מבחינת השפעתם על שיפור ההישגים באנגלית אך גם באשר להשפעתם על עמדות כלפי הקבוצה האחרת, עמדות כלפי שפת ה'אחר' וכן שימוש בשפה זו.

מערך המחקר: מחקר ההערכה יכלול תצפיות, שאלוני עמדות לתלמידים לגבי שפת ה'אחר' וכן לגבי קשר עם קבוצת ה'אחר', שאלון למורות הכולל רפלקציה לאורך התהליך, ראיונות עם תלמידים ומורים. בסוף התהליך יוגש דו"ח הערכה מסכם והפקת לקחים, במסגרתו יוצגו ממצאים לגבי הישגים באנגלית, מיפוי הפרקטיקות הרב-לשוניות בעברית וערבית ותרומתן ללימוד משותף. המחקר יתקיים בצמד בתי-הספר רעות (בשכונת גני דן) וג'ואריש שברמלה, המיישמים תכניות לימוד משותף במגוון תחומים באופן קבוע מאז 2013. במסגרת התכנית, תלמידי כיתות ו' ילמדו יחד אנגלית פעם בשבועיים בין החודשים ינואר למרץ. לבסוף, שאלוני העמדות הנוגעים לשפת ה'אחר' ולקבוצת ה'אחר' יינתנו במקביל לשתי קבוצות תלמידים בבתי-ספר אחרים באזור הגיאוגרפי (כיתה אחת מכל קבוצה מפרוייקט הלימוד המשותף, בעלת מאפיינים זהים לתלמידים מהפרוייקט).



חשיבות המחקר: ממצאי המחקר יסייעו לניסוח המדיניות הלשונית החדשה בכך שיציגו דרכים חדשניות לקירוב בין יהודים וערבים בהקשר של למידת שפות, וכן יסייעו במיפוי הפוטנציאל של פרקטיקות רב-לשוניות למטרות אלו.

כלי המחקר: תצפיות; שאלון עמדות (לפני ואחרי); שאלות למורות; קבוצות מיקוד עם מורים ותלמידים; תוצרי תלמידים; תוצרי מורות (רפלקציות על התהליך).

6. כיצד שימוש בשפה במרחב תורם למודעות רב-לשונית בקרב תלמידים?

רציונאל: קידום מודעות לרב-לשוניות מקדם סובלנות לאחר, לשפות נוספות, מעלה מוטביציות ללמידת שפות נוספות, והינו ערך חשוב מאד בחברות רב-לשוניות ורב-תרבותיות כדוגמה החברה הישראלית. המחקר המוצע יתמקד במודעות למרחב הלשוני בישראל – מרחב רב-לשוני, והעלאת המודעות תתבצע באמצעות תיעוד וניתוח התוצרים שתלמידים יפיקו על פי קריטריונים של הדרה, הכללה, שיתוף וכד'.

מערך המחקר: מחקר פעולה שיערך בשני בתי-ספר (כל אחד כיתת ט'/י'). במשך מספר מפגשים ייחשפו התלמידים לעקרונות התיעוד והניתוח של שפה במרחב, ויערכו דיונים שילוו את התהליך. את המחקר תסכם תערוכה שתציג את תוצרי התלמידים.

חשיבות המחקר: הממצאים יקדמו את המדיניות החדשה המוצעת בכך שיובילו להפקת יחידות לימוד וחומרי למידה להגברת המודעות הרב-לשונית.

כלי המחקר: שאלונים לתלמידים; קבוצות מיקוד עם תלמידים; תוצרי תלמידים.

לסיכום, נחזור ונזכיר כי ישנם אתגרים רבים ושאלות שזקוקות למענה בטרם ניסוחה של מדיניות רב לשונית ספציפית. השלב הבא בפרוייקט כולל את בחינת שש שאלות המחקר שעלו מדו"ח מחקר זה, כמפורט לעיל. שאלות מחקר אלו ייבחנו באופן אמפירי בבתי-ספר יסודיים, חטיבות-ביניים וחטיבות-עליונות ברחבי הארץ – הן במגזר היהודי והן במגזר הערבי, בשיטות מחקר מגוונות, איכותניות וכמותיות. ממצאיהן יסייעו בידינו להגיע בצורה מושכלת לניסוח עקרונות בדרך לגיבושה של מדיניות רב-לשונית חדשה, בהתייחס לעקרונות המתאימים להקשר החינוכי הישראלי. נוסיף כי בחלקו השלישי של המחקר בכוונתנו לבחון חלק מהעקרונות והרעיונות של המדיניות הרב-לשונית החדשה ולהתנסות ביישומם במספר מצומצם של בתי ספר. לבסוף, ממצאי שלושת השלבים יובילו אותנו לגיבוש מספר מתווים של מדיניות רב לשונית, אותם אמורים ליישם בתי ספר בישראל על סמך שיקולים הנוגעים להיבטים הייחודיים. כלומר, בתי-הספר יחליטו עבור עצמם, ברוח Engaged Language Policy, מהו המודל המתאים ביותר עבורם, ויפעלו לקדמו, מדיניות שאנו תקווה שתיושם במערכת החינוך כולה. כל אלו יאפשרו למקם את מערכת החינוך בישראל במקום מוביל בעולם בכל האמור בחינוך רב-לשוני, באופן שהולם את הדגשים שמשרד החינוך מקדם כיום בנוגע להוראה ולמידה של שפות במערכת החינוך.



רשימת מקורות

- אור, י. (2011). חומרי הלימוד להוראת ערבית והתאמתם לתוכנית הלימודים. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא "הוראת הערבית בחינוך העברי". ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- אלעזר-הלוי, ד. (2014). ילדי המזרח התיכון – תמורות בהוראת הערבית בישראל משנות השמונים ואילך. בתוך דוניצה-שמידט, ס. וענבר, ע. (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 34-13). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- אמארה, מ. (2013). הוראת השפה הערבית בקרב תלמידים יהודים בישראל: מגישה בטחונות לגישה אזרחית. במת ון ליר: מגזין אלקטרוני ליחסי יהודים ופולטינים בישראל / גליון שני.
- אמארה, מ. (2014). מודל החינוך הדו-לשוני של יד ביד: חזון ואתגרים בתוך דוניצה-שמידט, ס. וענבר-לוריא, ע. (עורכות) סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 73-56). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- בית-ספר קדמה, <http://www.kedma-school.org.il/main/siteNew/index.php?page=28>
- בנדס-יעקב, א. ומח'ול, ב. (2013). תכנית הלימודים "יא סלאם" - מחקר הערכה. נובמבר 2013. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד ויוזמת קרן אברהם.
- ברוש, ח. (1988). השפעת לימוד הערבית המדוברת בבית הספר היסודי על ההישגים בערבית ספרותית בכיתה ז' של חטיבת הביניים, חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- האגף לתכניות לימודים (2010). עברית כשפה שנייה – תכנית לימודים לתלמידים ששפת אמם ערבית ג'-י"ב.
- הורה, ע' (2016). הילד כפסיכולוגיוס: תיאוריות של "בלשנים קטנים" אודות ידע לשוני, רכישתן והתפתחותן. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- הים-יונס, א., ומלכא, ש. (2006). לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי – מחקר הערכה. המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.
- ואחת א-סלאם, נווה שלום <http://www.wn-school.jedu.org.il/BRPortal/br/P102.jsp?arc=1484151>
- וועדת ביטון (2016). דו"ח וועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך <https://edu.gov.il/owlHeb/Tichon/RefurmotHinoch/programs/Documents/bc.pdf>
- וועדת החינוך, התרבות והספורט. (2016). הוראת השפה הערבית בבתי-הספר - לציון יום השפה הערבית בכנסת. אוחר ב-8 לאוגוסט, 2017 מ:
- <http://fs.knesset.gov.il/%5C20%5CCommittees%5C20%5C341769.pdf>
- יד ביד, http://www.handinhand.org.il/%D7%97%D7%96%D7%95%D7%9F_%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9B%D7%99
- לימוד משותף בחברה מגוונת – מדריך למורה. המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- יצחקי, ד. (2014). הוראת ערבית בחינוך העברי כזירת מדיניות לשון. בתוך דוניצה-שמידט, ס. וענבר-לוריא, ע. (עורכות) סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 55-35). תל-אביב: וצאת מכון מופ"ת.
- כנסת (2014). ישיבת וועדת החינוך, התרבות והספורט, פרוטוקול מס' 258. ישיבה בתאריך 11.8.
- כנסת (2017). ישיבת וועדת החינוך, התרבות והספורט, ישיבה בתאריך 11.7.
- ליון, ת., שוהמי, א. וספולסקי, ב. (2003). מצבם הלימודי של תלמידים עולים. דו"ח מחקר שהוגש למשרד החינוך, לשכת המדענית הראשית. בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- לוסטיגמן, ר. (2008). הוראת השפה הערבית בבתי-ספר עבריים: שקיעה נוגה – קריאה לחשיבה מחודשת על מרכזיותם של לימודי השפה הערבית במסגרת מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך לחיים משותפים. כנס מנדל לחינוך: 60 שנות חינוך בישראל. עמ' 177-167.
- ליס, י. (2017). השרים אישרו את חוק האום, אך בתוך חודשיים יוצג נוסח חדש, עיתון הארץ, 7.5.2017. <http://www.haaretz.co.il/news/politi/1.4071187>
- לשכת המדען הראשי, משרד החינוך. (2015). קול קורא מספר 30/12.15 להגשת קדם-הצעות מחקר בנושא מדיניות חינוך רב-לשונית (+3).
- מט"ח (2016). נייר עמדה בנושא שילוב תלמידים ערבים בבתי-ספר עבריים. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- מנדל, י. (2015). השפה הערבית. מפתח, 9, 31-52.
- מנדל, י., יצחקי, ד., ופינטו, מ. (2016). רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו. גלוי דעת, 10, 17-45.
- משרד החינוך (2013). למידה משמעותית בתחומי הדעת במזכירות הפדגוגית http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7D79162-E987-4377-9D31-0C7F24987EE1/174654/resource_1438377233.pdf
- משרד החינוך (2014א). ערבית – תכנית לימודים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בבתי-הספר העבריים



http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/ArabSafa/TochnitLimudim/tochnitlimudim.htm

משרד החינוך (2014). משלבים ומשתלבים – השתלבות מורים ערבים בבתי-ספר יהודיים

<http://meyda.education.gov.il/files/staj/mishtalvimivrit.pdf>

משרד החינוך (2015). עברית על הרצף – תכנית משרד החינוך לשיפור שליטת תלמידי החברה הערבית בשפה העברית המדוברת. חוזר מנכ"ל תשעו/1(א), י"ז באלול התשע"ה, 01 בספטמבר 2015.

משרד החינוך (2016). תכנית לימודים: ערבית לבתי-הספר היסודיים העבריים

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/ArabSafa/TochnitLimudim/TochnitYesody.htm

משרד החינוך (2017). חוזר מפמ"ר לערבית ולעולם הערבים והאסלם – היערכות לתשע"ה 1. 27 ביוני, 2017. סגל, ע. (2017). הושגה פשרה על חוק הלאום. חדשות ערוץ 2 29.5.2017

http://www.mako.co.il/news-military/politics-q2_2017/Article-643dc89e1455c51004.htm

סמוחה, ס. (1993). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל. בתוך א. רם (עורך), *החברה הישראלית – היבטים ביקורתיים* (עמ' 172-202). תל-אביב: ברירות.

ספולסקי, ב. ושוהמי, א. (1996). מדיניות החינוך הלשוני בישראל. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט. קומם, ד. (2013). *השפה כגשר תרבותי - "יא סלאם"* מודל חינוך לחיים משותפים. יוזמות קרן אברהם.

רמא"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה (2016). עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית ממצאי תשע"ו. שויד, א., שביט, י., דלאשה, מ., ואופק, מ. (2014). שילוב יהודים וערבים בבתי-ספר בישראל. מרכז טאוב.

שטיינמן, מ. (2016). בתוך 3 שנים: זינוק של 40% במספר המורים הערבים במגזר היהודי. חדשות וואלה <https://news.walla.co.il/item/2991006> 29.8.2016

שוהמי, א. (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך דוניצה-שמידט, ס. וענבר-לוריא, ע. (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל*, א' (עמ' 97-64). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שוהמי, א., וספולסקי, ד. (2003). מדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מהד-לשוניות לרב-לשוניות? בתוך דרור, י., נבו, ד., שפירא, ר. (עורכים), *תמורות בחינוך – קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים* (עמ' 193-208).

שוהמי, א., ספולסקי, ב., שלזינגר, מ., יצחקי, ד., ענבר, ע., טננבאום, מ., מנדל, י., אמית, א., ואור, י. (2012). *עקרונות ראשוניים לפיתוח מדיניות לשונית חינוכית מחודשת לישראל* (טיוטה לדיון).

שנהב, י. (2013). הערות על זהות ופוליטיקה של זהויות. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

שנהב, י., דלאשה, מ., אבנימלך, ר., מזרחי, נ., ומנדל, י. (2015). *דו"ח ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל*. אוניברסיטת תל-אביב, מכון ון ליר, דיראסאת, סיכוי.

שקד, ש. (2011). שאלות של זהות ושוני, בתוך: פעמים, 127-125, יהודים ערבים? פולמוס על זהות. ירושלים: יד בן צבי.

Abedi, J. (2008). Utilizing accommodations in assessment. In E. Shohamy, & N. Hornberger (Eds.), *The encyclopedia of language and education* (2nd ed., Vol. 77, pp. 331-348). New York: Springer Science and Business Media LLC.

Abedi, J., & Lord, C. (2001). The language factors in mathematics tests. *Applied Measurement in Education*, 14(3), 219-234.

Abu-Rabia, S. (2005). Social aspects and reading, writing, and working memory skills in Arabic, Hebrew, English, and Circassian: Quadrilingual case of Circassians. *Language, Culture and Curriculum*, 18, 27-58.

Abu-Rabia, S., & Shakkour, W. (2014). Cognitive retroactive transfer (CRT) of language skills among trilingual Arabic-Hebrew and English learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 1-20.

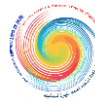
ACTFL (1996). *National standards for foreign language education: Preparing for the 21st century*. Alexandria, VA: ACTFL.

Adamo, G. E., & Igene, S. (2015, March). *Teaching English in a multilingual and multicultural context: The Nigeria experience*. Paper presented at the International Academic Forum (IAFOR) International Conference on Language Learning, Dubai.

Agnihotri, R. K. (2010). Multilinguality and the teaching of English in India. *The EFL Journal*, 1, 1-14.

Alarcón, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish: A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, 43(2), 269-288.

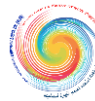
Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.



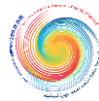
- Amara, M. H. (2007). Teaching Hebrew to Palestinian pupils in Israel. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 243-254.
- Amara, M. H., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., & Mor-Sommerfeld, A. (2009). A new bilingual education in the conflict-ridden Israeli reality: Language practices, *Language and Education*, 23(1), 15-35.
- Amara, M. H., & Mar'i, 'A. (2002). *Language education policy: The Arab minority in Israel*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Ammerlaan, T. (1996). "You get a bit wobbly..." – Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition. Doctoral dissertation, Nijmegen: Katholieke Universiteit, Netherlands.
- Arzoz, X. (Ed.). (2008). *Respecting linguistic diversity in the European Union (Vol. 2)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 1(3), 52-66.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2017). Knowledge about bilingualism and multilingualism. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of language and education)* (3rd ed.). Cham: Springer.
- Baker, C., & Lewis, G. (2015) A Synthesis of Research on Bilingual and Multilingual Education. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 109-126). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., de Pietro, J.-F., & Perregaux, C. (Eds.). (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles: De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bateman, B. E., & Wilkinson, S. L. (2010). Spanish for heritage speakers: A statewide survey of secondary school teachers. *Foreign Language Annals*, 43(2), 324-353.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, Canada: Purich Publishing.
- Beaudrie, S. (2011). Spanish heritage language programs: A snapshot of current programs in the southwestern United States. *Foreign Language Annals*, 44(2), 321-337.
- Beaudrie, S., & Fairclough, M. (2012). Spanish as a heritage language in the United States: An introduction. In S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: State of the field* (pp. 1-17). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bekerman, Z., & Horenczyk, G. (2004). Arab-Jewish bilingual coeducation in Israel: A long-term approach to intergroup conflict resolution. *Journal of Social Issues*, 60(2), 389-404.
- Ben-Nun, M. (2013). The 3Rs of integration: Respect, recognition and reconciliation; concepts and practices of integrated schools in Israel and Northern Ireland, *Journal of Peace Education*, 10(1), 1-20. DOI: 10.1080/17400201.2012.672403
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Benson, C. (2013). Towards adopting a multilingual habitus in educational development. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language issues in comparative education* (pp. 283-299). Rotterdam: Sense Publishers.
- Benson, C. (2017). Multilingual education for all: Applying an integrated multilingual curriculum model to low-income contexts. In H. Coleman (Ed.), *Multilingualisms and development* (pp. 101-114). London: British Council.



- Beres, A. M. (2015). An overview of translanguaging: 20 years of 'giving voice to those who do not speak'. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 1(1), 103-118.
- Bialystok, E. (1994) Analysis and control in the development of the second language proficiency. *Studies of Second Language Acquisition*, 17(1), 157-168.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 859-873.
- Biddulph, F., Biddulph, J., & Biddulph, C. (2003). *The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2014). Heteroglossia as practice and pedagogy. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 1-20). Educational Linguistics, Vol. 20. Dordrecht: Springer.
- Block, D. (2013). Moving beyond "lingualism": Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (pp. 54-77). New York: Routledge.
- Block, D., & Cameron, D. (Eds.) (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36(1), 33-47.
- Burstein-Feldman, Z., Epstein, A., Kheimets, N., Kopeliovich, S., Yitzhaki, D., & Walters, J. (2009). Israeli sociolinguistics: From Hebrew hegemony to Israeli plurilingualism. In M. J. Ball & N. Muller (Eds.), *Sociolinguistics around the world: A handbook* (pp. 224-235). Amsterdam: Routledge.
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., et al. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 33-49.
- Caballero, A. M. S. (2014). Preparing teachers to work with heritage language learners. In T. Wiley, J. Peyton, D. Christian, S. Moore, & N. Liu (Eds.), *Handbook of heritage, community, and Native American languages in the United States: Research, policy and educational practise* (pp. 359-369). New-York, NY: Routledge.
- Caldwell-Harris, C. L. (2015). Emotionality differences between a native and foreign language: Implications for everyday life. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 214-219.
- Cameron, D. (2012). *Verbal hygiene* (2nd ed.). Abingdon: Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-418.
- Canagarajah, A. S., & Wurr, A. J. (2011). Multilingual communication and language acquisition: New research directions. *The Reading Matrix*, 11(1), 1-15.
- Carreira, M. & Kagan, O. (2011) The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.
- Carter, R. (2003). Language Awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65.
- Carthy, U. (2016). Can language policy make multiculturalism work? *CALL: Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language*, 1(1), 1-18.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code mixing. In M. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language: Theoretical issues and field work* (pp. 77-93). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research in*



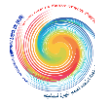
- international perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 267-287.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011a). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011b). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017a). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). New York: Springer.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017b). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
- Chow, P., & Cummins, J. (2003). Valuing multilingual and multicultural approaches to learning. In S. R. Schecter & J. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource* (pp. 32-61). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Colombi, C., & Roca, A. (2003). Insights from research and practice in Spanish as a heritage language. In A. Roca & C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 1-21). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cook, V. J. (2013). Multicompetence. In C. A. Chappelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Correa, M. (2011). Academic dishonesty in the second language classroom: Instructors' perspectives. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 1(1), 65-79.
- Corson, D. (1999). *Language policy in schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg, France. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_en.asp
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms* (Vol. 51). Bristol: Multilingual Matters.
- Creese, A. (2013). Multilingual identities and multilingual education. In C. A. Chappelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-7). Malden: Blackwell.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Creese, A., Blackledge, A., & Takhi, J. K. (2014). The ideal 'native speaker' teacher: Negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 98(4), 937-951.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In D. P. Dolson (Ed.), *Schooling and language*



- minority students: A theoretical framework* (pp. 3-50). Sacramento, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummins, J. (1993). The research base for heritage language promotion. In M. Danesi, K. McLeod & S. Morris (Eds.), *Heritage languages and education: The Canadian experience* (pp. 91-104). Oakville: Mosaic Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Vol. 2: Literacy* (2nd ed.) (pp. 71-83). New York: Springer.
- Cummins, J. (2013). Current research on language transfer implications for language teaching policy. In P. Siemond, I. Gogolin, M. E. Schulz & J. Davydova (Eds.), *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education* (pp. 289-304). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 103-115). Springer.
- Cummins, J., & Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Montreal: Our Selves Education Foundation.
- Cummins, J., & Early, M. (2010). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Cummins, J., & Early, M. (2015). *Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum*. Toronto, Canada: Rubicon Press/Pearson.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, M. K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581.
- Cummins, J., Mirza, R., & Stille, S. (2012). English language learners in Canadian schools: Emerging directions for school-based policies. *TESOL Canada Journal*, 29, 25-48.
- Dabène, L. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées. In B. Py & R. Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction* (pp. 179-186). Genève/Neuchâtel: Faculté des Lettres/Droz.
- Dagenais, D., Toohey, K., Bennett Fox, A., & Singh, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: ScribJab in action. *Language and Education*, 31(3), 263-282.
- Dagenais, D., Walsh, N., Armand, F., & Maraillet, E. (2008). Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in Canadian elementary school. *Language Awareness*, 17(2), 139-155.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Bot, K., & Gorter, D. (2005). A European perspective on heritage languages. *Modern Language Journal*, 89(4), 612-616.
- De Houwer, A., (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- De Mejía, A. M. (2012). Immersion education: En route to multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge and A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 199-213). New York: Routledge.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Polity.
- Dewaele, J.-M. (2016). Why do so many bi- and multilinguals feel different when switching languages? *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 92-105.



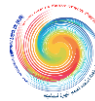
- Dewaele, J.-M., & Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 203-221.
- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-240.
- Dijkstra, T. (2007). The multilingual lexicon. In M.G. Gaskell (Ed.), *The Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 251-265). Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, L. Quentin, Zhao, J., Quiroz, B. G., & Shin, J-Y. (2012). Home and community factors influencing bilingual children's ethnic language vocabulary development. *International Journal of Bilingualism* 16(4), 541-565.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88(2), 217-228.
- Donmall, B. G. (1985). *Language Awareness. National Congress on Languages in Education Assembly* (4th, York, England, July 1984). NCLE Papers and Reports 6.
- Dubiner, D. (2010). The impact of incipient trilinguality on the socio-affective development of Jewish elementary school children in Israel. *The Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(1), 1-12.
- Duisberg, S. (2001). *High school heritage learners of Spanish: An investigation of language attitudes*. PhD dissertation, The University of Arizona.
- Egaña, E. A., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169-193.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Ellis, R. (1996/2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University
- Errasti, M. P. S. (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 7, 27-42.
- European Commission. (2008). *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment*.
- Evans, S. (2009). The medium of instruction in Hong Kong revisited: policy and practice in the reformed Chinese and English streams. *Research Papers in Education*, 24(3), 287-309.
- Extra, G. (2007). From minority programmes to multilingual education. In P. Auer & Li Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*, 5 (pp. 175-205). Mouton de Gruyter.
- Extra, G. (2013). Trends in policies and practices for multilingualism in Europe: Aims and design of the Language Rich Europe Project and key outcomes for Italy. *Atti del XLVI Congresso Internazionale SLI (Società di Linguistica Italiana) 2012, Siena*.
- Extra, G., & Gorter, D. (2001). *The other languages of Europe*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Extra, G., & Gorter, D. (2008). The constellation of languages in Europe: An inclusive approach. In G. Extra & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Europe: Facts and policies* (pp. 3-60). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2013). Language-rich Europe: Key findings and discussion. *European Journal of Language Policy*, 5(1), 115-127.
- Fairclough, N. (1990). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Ferguson, C. (1959/2003). "Diglossia". In B. G. Paulston & G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics – The essential readings*. Malden: Blackwell Publishing.
- Finkbeiner, C., & White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: A historical overview. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). Boston, MA: Springer.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversational analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.



- Fishman, J. A. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. A. (1981). The sociology of Jewish languages from the perspective of the general sociology of language: A preliminary formulation. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981(30), 5-18.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-98). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Fishman, J. (2006). Acquisition, maintenance and recovery of heritage languages. *Developing minority language resources: The case of Spanish in California*, 12-22.
- Flores, N., & Bale, J. (2017). Sociopolitical issues in bilingual education. In O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.) (pp. 23-34). Cham: Springer.
- Flores, N., & Beardsmore, H. B. (2015). Programs and structures in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 203-222). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Flores, N., & Lewis, M. (2016). From truncated to sociopolitical emergence: A critique of super-diversity in sociolinguistics. *International Journal of the Sociology of Language*, 2016(241), 97-124.
- Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Quarterly*, 48, 454-479.
- Franklin, E. (Ed.) (1999). *Reading and writing in more than one language*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Gallagher, T. (2016). Shared education in Northern Ireland: school collaboration in divided societies. *Oxford Review of Education* 42(3), 362-375.
- Gallagher, F., & Colohan, G. (2014). T(w)o and fro: Using the L1 as a language teaching tool in the CLIL classroom. *The Language Learning Journal*, 42(1), 1-14.
- García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman).
- García, O. (2015). Language policy. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed.) (pp. 353-359). Oxford: Elsevier.
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). Springer.
- García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge and A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 232-246). New York: Routledge.
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 1-20). Springer.
- García, O., & Menken, K. (2015). Cultivating an ecology of multilingualism at school. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for language education and policy* (pp. 95-109). New-York: Routledge.
- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95, 385-401.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Geisharik, A. (2004). The role of motivation among heritage and non-heritage learners of Russian. *Canadian Slavonic Papers*, 46(1/2), 9-22.



- Genelot, S. (2001). *Evaluation quantitative du cursus EVLANG: Rapport final*.
<http://jaling.ecml.at>.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Genesee, F., & Gándara, P. (1999). Bilingual education programs: A crossnational perspective. *Journal of Social Issues*, 55(4), 665-685.
- Gort, M. (2012). Evaluation and revision processes of young bilinguals in a dual language program. In E. B. Bauer & M. Gort (Eds.), *Early biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources* (pp. 90-110). New York: Routledge.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017a). Linguistic landscape and multilingualism. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). Springer.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017b). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hafner, C. A. (2015). Remix culture and English language teaching: The expression of learner voice in digital multimodal compositions. *TESOL Quarterly*, 49(3), 486-509.
- Haim, O. (2015). Investigating transfer of academic proficiency among trilingual immigrant students: A holistic Tri-Directional approach. *The Modern Language Journal*, 99(4), 696-717.
- Haim, O. (2017, May). *Creative writing of pupils' personal stories, incorporating innovative technology*. Paper present at the Student Conference of the Faculty of Education, Beit-Berl College.
- Haim, O., & Tannenbaum, M. (2017, June). *"I understand the difficulty of navigating in a language that is not my native tongue"; Teachers' beliefs and practices about teaching English as a foreign language to immigrant students*. Paper presented at the 11th International Symposium of Bilingualism (ISB), Limerick, Ireland.
- Hammond, J. (2009). High challenge, high support programs with English as a second language learners: A teacher-researcher collaboration. In J. Miller, A. Kostogriz, & M. Gerson (Eds.), *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers* (pp. 56-75). New York: Multilingual Matters.
- Hancock, A. (2012). Capturing the linguistic landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, & C. Bagna (Eds.), *Linguistic landscapes, multilingualism and social change* (pp. 249-266). Frankfurt: Peter Lang.
- Harpaz, D. (2017, May 29). Personal Interview.
- Hauptman, S., Mansur, F., & Tal, R. (2008). A trilingual teaching model for developing academic literacy skills in classical Arabic (L1), Hebrew (L2) and English (FL) in southern Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 181-197.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420.
- Hayik, R. (2017). The local linguistic landscape in the eyes of Israeli Arab college students: Observations, critique, and demands for change. *11th International Symposium on Bilingualism (ISB11)*, June 13th, 2017.
- Heller, M. (1990). French immersion in Canada: A model for Switzerland? *Multilingual-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 9(1), 67-86.
- Hélot, C. (2008). Awareness raising and multilingualism in primary education. In J. Cenoz & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, 2nd Edition (pp. 2116-2129). New York: Springer.



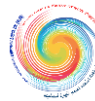
- Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 214-231). New York: Routledge.
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.) (pp. 247-261). Springer.
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. In O. García, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (pp. 69-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heugh, K. (2013, November). *Cost-benefits of multilingual education*. Paper presented at the 4th International Language & Education Conference Bangkok.
- Heugh, K., Prinsloo, C., Makgamatha, M., Diedericks, G., & Winnaar, L. (2017). Multilingualism(s) and system-wide assessment: A southern perspective. *Language and Education, 31*(3), 197-216.
- Heugh, K., & Skutnabb-Kangas, T. (2012). 'Peripheries' take centre stage: Reinterpreted multilingual education works. In T. Skutnabb-Kangas & K. Heugh (Eds.), *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center* (pp. 263-283). New York: Routledge.
- Hickey, T. (2001). Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review, 57*(3), 443-474.
- Hopkins, N., Reicher, S., & Levine, M. (1997). On the parallels between social cognition and the "new racism." *British Journal of Social Psychology, 36*, 305-329.
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly, 41*(3), 509-532.
- Horowitz, T. (2001). The political strengthening of the immigrants from the FSU in Israel: From passive citizenship to active citizenship. In M. Lissak & E. Leshem (Eds.), *From Russia to Israel: Identity and culture in transition* (pp. 100-123). Tel Aviv: Ha-Kibbutz Ha-Me'uchad. [in Hebrew]
- Huebner, T. (2006). Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International Journal of Multilingualism, 3*(1), 31-51.
- Hughes, J. (2010). Are separate schools divisive? A case study from Northern Ireland. *British Educational Research Journal*. DOI: 10.1080/01411926.2010.506943
- Hughes, J. (2014). Contact and context: Sharing education and building relationships in a divided society. *Research Papers in Education, 29*(2), 193-210.
- Hughes, J., Campbell, A., Lollot, S., Hewstone, M., & Gallagher, T. (2013). Inter-group contact at school and social attitudes: Evidence from Northern Ireland. *Oxford Review of Education, 39*(6), 761-779.
- Hughes, J., & Loader, R. M. (2015). 'Plugging the gap': Shared education and the promotion of community relations through schools in Northern Ireland. *British Educational Research Journal, 41*(6), 1125-1142.
- Hughes, J., Lollot, S., Hewstone, M., Schmid, K., & Carlisle, K. (2012). Sharing classes between separate schools: A mechanism for improving inter-group relations in Northern Ireland? *Policy Futures in Education, 10*(5), 528-539.
- Hülmbauer, C., Böhringer, H., & Seidlhofer, B. (2008). Introducing English as a Lingua Franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe, 3*, 25-36.
- Hulsen, M. (2000). *Language loss and language processing. Three generations of Dutch migrants in New Zealand*. Doctoral dissertation, University of Nijmegen, The Netherlands.
- Inbar-Lourie, O. (2014). The linguistic choices of teachers of young EFL learners. In S.



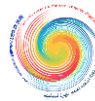
- Donitsa-Schmidt & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Issues in language teaching in Israel* (pp. 127-153). Tel-Aviv, Israel: MOFET Institute.
- Inbar-Lourie, O., & Donitsa-Schmidt, S. (2014). English as a medium of instruction in teacher education colleges: The voice of students. In S. Donitsa-Schmidt, & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Issues in language teaching in Israel* (pp.198-225). Tel-Aviv, Israel: MOFET Institute.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskirty (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-83). Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- James, C., & Garrett, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Janks, H. (1993). *Critical language awareness series*. Johannesburg: Witswatersrand University Press and Hodder & Stoughton Educational.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92, 270-283.
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Johnstone, R. (2000). Context sensitive assessment of modern of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*, 17(2), 123-143.
- Kachru, B. B. (2008). World Englishes in World Contexts. In H. Momma & M. Matto (Eds.), *A Companion to the history of the English language* (pp. 567-580). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Kagan, O., & Dilon, K. (2001). A new perspective on teaching Russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal*, 45, 507-518. Reprinted in *Heritage Language Journal*, 1.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Khazzoom, A. (2003). The great chain of orientalism: Jewish identity, stigma management, and ethnic exclusion in Israel. *American Sociological Review*, 68(4), 481-510.
- Khubchandani, L. M. (1997). *Revisualizing boundaries: A plurilingual ethos*. Michigan: Sage Publications.
- King, K. A., & Ennser-Kananen, J. (2013). Heritage languages and language policy. In C.A. Chappelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-4). Malden: Blackwell Publishing.
- King, K. A., & Fogle, L. W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172-194.
- Kopriva, R. J., Bauman, J., Cameron, C., & Triscari, R. (2009). *Final research report obtaining necessary parity through academic rigor in science: A report to the U.S. Department of Education*. Retrieved from <http://www.onpar.us/Reports/ONPARResearchReport.pdf>
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389-408.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1998). Language shyness and heritage language development. In S. Krashen, L. Tse, & J. McQuillan (Eds.), *Heritage language development* (pp. 41-49). Culver City: Language Education Associates.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.



- Lambert, W. E. (1974). A Canadian experiment in the development of bilingual competence. *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 108-116.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 119-131.
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 179-197). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21.
- Lau, S. M. C., Juby-Smith, B., & Desbiens, I. (2017). Translanguaging for transgressive praxis: Promoting critical literacy in a multiage bilingual classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(1), 99-127.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Improving second language vocabulary. In A. Stavans, & I. Kupferberg (Eds.), *Studies in language and language education* (pp. 261-277). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Laufer, B., & Hill, M. M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning and Technology*, 3(2), 58-76.
- Laupenmühlen, J. (2012). Making the most of L1 in CL (1+2) IL. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL* (pp. 237-251). Eichstaett: Eichstaett Academic Press.
- Leow, R. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An on-line and off-line study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania*, 84, 496-509
- Levi, Z., & Harpaz, D. (2016, July). *School language policy. From need to emergent execution*. The Israeli Association for Literacy and Language Conference, Bar-Ilan University, Israel.
- Levin, T., & Shohamy, E. (2008). Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large-scale evaluation study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 1-14.
- Lin, A. M.Y. (2015) Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lipski, J. M. (2014). Spanish-English code-switching among low-fluency bilinguals: Towards an expanded typology. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 23-55.
- Little, D., Leung, C., & Van Avermaet, P. (Eds.). (2014). *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teacher*, 42, 1-14.
- Liu, N., Musica, A., Koscak, S., Vinogradova, P., & López, J. (2011). *Challenges and needs of community-based heritage language programs and how they are addressed*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lo, Y. Y. (2015) How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288.
- Loader, R., & Hughes, J. (2017). Balancing cultural diversity and social cohesion in education: The potential of shared education in divided contexts. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 3-25.
- López, A., Ruiz Vieytez, E., & Libarona, I. (Eds.) (2012). *Shaping language rights. Commentary on the ECRML*. Strasbourg: Council of Europe



- Lotherington, H. (2013). Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism. *Tesol Quarterly*, 47(3), 619-625.
- Lynch, A. (2008). The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 41(2), 252-281.
- Lyon, A. (2013). Decentralisation and the provision of primary and secondary education in the Former Yugoslav Republic of Macedonia. *International Journal on Minority and Group Rights*, 20, 491-516.
- MacSwan, J., & Pray L. (2005). Learning English bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition among English language learners in a bilingual education program. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 653-678.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201.
- Mahboob, A. (2011). Using local languages in English language classes. Retrieved September 1, 2011, from <http://www.nnestblog.blogspot.com/>
- Makoe, P., & McKinney, C. (2014). Linguistic ideologies in multilingual South African suburban schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(7), 658-673.
- Makoni, S., & Pennycook, A. D. (2007). Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni, & A. D. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 1-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1(1/2), 95-113.
- Martínez, R. A. (2010). Spanglish as a literacy tool: Toward an understanding of the potential role of Spanish-English code-switching in the development of academic literacy. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 124-149.
- May, S. (2001). *Language and minority rights*. London: Pearson Longman.
- May, S. (2006). Language policy and minority rights. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 255-272). Malden, MA: Blackwell.
- May, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- McKay, S. L. (2002). Teaching English as an international language: *Rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. (1999). Language training a neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 177-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meiring, L. & Norman, N. (2002). Back on target: Repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. *The Language Learning Journal*, 26(1), 27-35.
- Mendel, Y. (2014). *The creation of Israeli Arabic: Political and security considerations in the making of Arabic language studies in Israel* (Palgrave Studies in Languages at War Series). London: Palgrave Macmillan.
- Michalovich, A. (2017). *Facilitating critical interpretation of commercials via multimodal metaphor analysis in the classroom*. MA dissertation, Tel-Aviv University, Israel.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1999). *Authority in language: Investigating standard English* (3rd ed.). London: Routledge.
- Ministry of Education and Culture. (2001). *English curriculum: Principles and standards for learning English as a foreign language in Israeli schools*. Jerusalem: Israel Curriculum Center.
- Ministry of Education and Culture. (2013). *Revised English curriculum; principles and standards for learning English as an international language for all grades*. Jerusalem: Israel Curriculum Center.
- Ministry of Education of the PRC (2000). *English syllabus for full-time senior high schools (revised and testing version)*. <http://www.zgxl.net/teach/learn/ksdg/gzyysyxd.htm>.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(2), 125-142.



- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2012). Is heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12, 1-29.
- Muchnik, M., Niznik, M., Teferra, A., & Gluzman, T. (2016). *Elective language study and policy in Israel*. Palgrave Macmillan.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 157-178). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nasser, I. (2011). Perspectives of Palestinian and Jewish parents in Israel on bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 301-318.
- Nic Craith, M. (2003). Facilitating or generating linguistic diversity. The European charter for regional or minority languages. In G. Hogan-Brun & S. Wolff (Eds.), *Minority languages in Europe; Frameworks, Status, Prospects* (pp. 56-72). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nic Craith, M. (2006). *Europe and the politics of language. Citizens, migrants and outsiders*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Niznik, M. (2003). The Russian language as a base factor: The formation of Russian community in Israel. In R. Munz & R. Ohliger (Eds.), *Diasporas and ethnic migrants: Germany, Israel and post-Soviet successor states in comparative perspective* (pp. 355-369). London/Portland: Frank Cass.
- Niznik, M. (2007). Teaching Russian in Israel – Challenging the system. In M. Konigshtein (Ed.), *Russian face of Israel: Features of social portrait* (pp. 403-420). Gesharim, Jerusalem – Mosti Kul'turi, Moskva [in Russian].
- Niznik, M. (2009). Russian language in Israel. In E. Ben-Rafael & Y. Sternberg (Eds.), *Transnationalism* (pp. 291-294). Leiden: Brill.
- Niznik, M., & Perotto, M. (2014). "We speak Russian from the childhood"; Investigating the non-formal learning of Russian in Italy and in Israel. In A. Nikunlassi & E. Protasova (Eds.), *Instrumentarium of Russian linguistics: Errors and multilingualism. Slavica Helsingiensia*, 45, 75-95 [in Russian].
- Nongogo, N. (2007). 'Mina'ngumZulu phaqa' Language and identity among multilingual grade 9 learners at a private desegregated high school in South Africa. *English Academy Review*, 24(2), 42-54.
- Ntelioglou, B. Y., Fannin, J., Montanera, M., & Cummins, J. (2014). A multilingual and multimodal approach to literacy teaching and learning in urban education: A collaborative inquiry project in an inner city elementary school. *Frontiers in Psychology*, 5.
- Ontario Ministry of Education (1991). *Ministry of Education resource documents*. University of Toronto, Faculty of Education, Technological Studies.
- Or, I. G., & Shohamy, E. (2016). Contrasting Arabic and Hebrew textbooks in Israel: A focus on culture. In X. Curdt-Christiansen, & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 109-125). Abingdon: Routledge.
- Or, I. G., & Shohamy, E. (2017). English education policy in Israel. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 63-75). Language Policy, vol 13. Cham: Springer.
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: Mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-578.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(3), 326-342.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Otwinowsky-Kastelanica, A. (2011). Awareness and affordances: Multilinguals versus bilinguals and their perceptions of cognates. In G. De Angelis & J.-M. Dewaele (Eds.), *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research* (pp. 1-18). Bristol,



- UK: Multilingual Matters.
- Paultson, C. B. (1997). Epilogue: Some concluding thoughts on linguistic human rights. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 187-195.
- Paquet-Gauthier, M., & Beaulieu, S. (2016). Can language classrooms take the multilingual turn? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 167-183.
- Park, J. S. Y., & Wee, L. (2009). The three circles redux: A market-theoretic perspective on world englishes. *Applied Linguistics*, 30(3), 389-406.
- Payes, S. (2017). Education across the divide: Shared learning of separate Jewish and Arab schools in a mixed city in Israel. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1-17.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *American Psychological Association*, 76(27), 1-23.
- Pease-Alvarez, L., & Thompson, A. (2014). Teachers working together to resist and remake educational policy in contexts of standardization. *Language Policy*, 13(2), 165-181.
- Pennycook, A. (2003). Global englishes, rip slyme, and performativity. *Journal of Sociolinguistics*, 7, 513-533.
- Pérez, B. (2003). *Becoming biliterate: A study of two-way bilingual immersion education*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Pérez, A., Lorenzo, F., & Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond *lingua franca*: Key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15(4), 485-504.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
- Peyton, J. K., Ranard, D. A., & McGinnis, S. (Eds.). (2001). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry, IL: Delta Systems.
- Phillipson, R. (2001). English for globalisation or for the world's people? *International Review of Education*, 47(34), 185-200.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Potowski, K., & Carreira, M. (2010). Spanish in the USA. In K. Potowski (Ed.), *Language diversity in the United States* (pp. 66-80). New York, NY: Cambridge University Press.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5) 542-556.
- Reeves, C., K. Heugh, C.H. Prinsloo, C. Macdonald, T. Netshitangani, H. Alidou, & D. Herbst. (2009). Evaluation of Literacy teaching in the primary schools of the Limpopo province. *Pretoria: Human sciences research council in association with the department of language education at the University of Limpopo*. Human Sciences Research Council.
- Rubdy, R. (2007). Singlish in the school: An impediment or a resource? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28, 308-324.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Russak, S., & Fragman, A. (2013). Spelling development in Arabic as a foreign language among native Hebrew speaking pupils. *Reading and Writing*, 26(5), 359-381.
- Rymes, B., Flores, N., & Pomerantz, A. (2016). The common core state standards and English learners: Finding the silver lining. *Language*, 92(4), 257-273.
- Saban, I., & Amara, M. (2002). The status of Arabic in Israel: Reflections on the power of law to produce social change. *Israel Law Review*, 36(2), 5-39.
- Sagasta, M. (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *The International Journal of Bilingualism*, 7, 27-42.
- Samway, K. D., & Syvanen, C. (1999). Cross-age tutoring, and ESOL students. In E. Franklin (Ed.), *Reading and writing in more than one language*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages.



- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*, 47, 63-88.
- Schechter, S. R., & Cummins, J. (Eds.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schmitz, J. R. (2014). Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of world Englishes: The hidden reality and current challenges. *RBLA, Belo Horizonte*, 14(2).
retrieved from
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000200008
- Seals, C. A. (2017). The role of the linguistic landscape in facilitating new speakers' translanguaging practices. *11th International Symposium on Bilingualism (ISB11)*, June 13th, 2017.
- Seidlhofer, B. (2003). (Ed.). *Controversies in applied linguistics*. Oxford: Oxford University.
- Seidlhofer, B. (2005). Key concepts in ELT: English as a lingua franca. *ELT Journal* 59(4), 339-341.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University.
- Shin, F., & Krashen, S. (1996). Attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: Same or different? *Bilingual Research Journal*, 20(1), 45-53.
- Shlesinger, M., & Almog, R. (2014). "A new pair of glasses": Translation skills in secondary school. In S. Donitsa-Schmidt, & O. Inbar-Lourie (Eds.), *Issues in language teaching in Israel* (pp.174-198). Tel-Aviv, Israel: MOFET Institute.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2010). Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating language policies in schools: Educators as policy makers* (pp. 182-197). New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-429.
- Shohamy, E., & Ghazaleh-Mahajneh, M. A. (2012). Linguistic landscape as a tool for interpreting language vitality: Arabic as a 'minority' language in Israel. In D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 89-106). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Shohamy, E., & Niedt, G. (2017, June). *Exit through the language classroom: Linguistic landscapes and the multilingual new speaker*. Paper presented at the ISB11 conference, Limerick, Ireland.
- Shohamy, E., & Waksman, S. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena. In D. Gorter, & E. Shohamy (Eds.), *Linguistic landscapes: Expanding the scenery* (pp. 313-331). New York: Routledge.
- Short, D. J, Fidelman, C. G., & Louguit, M. (2012). Developing academic language in English language learners through sheltered instruction. *TESOL Quarterly*, 46(2), 334-361.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2015, July). *Inequality, inequity and language in education: There are no simple recipes*. Paper presented at the 6th Meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Years.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mother-tongue-based multilingual education - or linguistic genocide, crimes against humanity and even faster destruction of biodiversity and our planet. *Keynote presentation at Bamako International Forum on Multilingualism, Bamako, Mali* (pp. 19-21).
- Skutnabb-Kangas, T. (2017). Language rights and bilingual education. In O. García, A.M.Y Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 51-63). Springer.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology, and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Stavans, A., Olshtain, E., & Goldzweig, G. (2009). Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: The case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 111-126.
- Stille, S., & Prasad, G. (2015). "Imaginations": Reflections on plurilingual students' creative multimodal works. *TESOL Quarterly*, 49(3), 608-621.
- Swain, M. (1986). Two ingredients to the successful use of a second language as a medium of instruction in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 1, 1-6.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Swain, M., Kirkpatrick, A., & Cummins, J. (2011). *How to have a guilt-free life using cantonese in the english class: A handbook for the English language teacher in Hong Kong*. Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education.
- Tannenbaum, M. (2003). The multifaceted aspects of language maintenance: A new measure for its assessment in immigrant families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6, 374-393.
- Tannenbaum, M. (2010). Multiculturalism in Israel: A linguistic perspective. In O. Nachtomy & A. Sagi (Eds.), *The multicultural challenge in Israel* (pp. 306-326). Boston: Academic Studies Press.
- Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defense mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.
- Tannenbaum, M., & Berkovich, M. (2005). Family relations and language maintenance: Implications for linguistic educational policies. *Language Policy*, 4(3), 287-309.
- Tannenbaum, M., & Tahar, L. (2008). Willingness to communicate in the language of the other: Jewish and Arab students in Israel. *Learning and Instruction*, 18, 283-294.
- Tannenbaum, M., & Yitzhaki, D. (2016). Mixed cities, mixed languages, mixed feelings; Family language policy in Israeli Arab families. *Language and Intercultural Communication*, 16(4), 570-587.
- Taylor, C. (1998). The dynamics of democratic exclusion. *Journal of democracy*, 9(4), 143-156.
- The Guardian, Cyprus reunification talks collapse amid angry scenes, 9/7/2017
<https://www.theguardian.com/world/2017/jul/07/cyprus-reunification-talks-collapse-amid-angry-scenes>.
- The High Level Group on Multilingualism Final Report (2007). European Commission. Commission of the European Communities.
http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/High_level_report.pdf
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tollefson, J. W. (2008). Language planning in education. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education, Vol. 1* (pp. 1-14). New York: Springer.
- Tosi, A. (2002). *Crossing barriers and bridging cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Uhlmann, A. J. (2010). Arabic instruction in Jewish schools and in universities in Israel: Contradictions, subversion and the politics of pedagogy. *International Journal of Middle Eastern Studies*, 42, 291-309.
- Valdés, G. (1981). Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish speaking in the United States. In G. Valdés, A. G. Lozano, & R. G. Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims and methods* (pp. 3-20). New York, Teacher College Press.



- Valdés, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-430.
- Valdés, G. (2000a). Introduction. In Spanish for native speakers. *AATSP professional development series handbook for teachers K-16, Vol.1* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G. (2000b). Teaching heritage languages: An introduction for Slaviclanguage-teaching professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century* (pp. 375-403). Bloomington, IN: Slavica.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. Peyton, J. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410-426.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views*, 16(3), 70-78.
- Van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin books.
- Van Lier, L. (2001). Language awareness. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 160-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Veltman, C. J. (1983). *Language shift in the United States* (No. 34). Berlin: Walter de Gruyter.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Abingdon: Routledge.
- Walter, S. L. (2010). The language of instruction issue. In B. Spolsky, & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 129-146). Malden: Blackwell Publishing.
- Wang, S. C., & Green, N. (2001). Heritage language students in the K-12 education system. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 167-196). McHenry, IL: Delta Systems.
- Wei, L. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code-and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370-384.
- Weiyun, He. A. (2006). Toward an identity theory of the development of Chinese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 4(1), 1-28.
- Wheeler, R. S. (2008). Becoming adept at code-switching. *Educational Leadership*, 65(7), 54-58.
- Yitzhaki, D. (2013). The status of Arabic in the discourse of Israeli policymakers. *Israel Affairs*, 19(2), 290-305.
- Zembylas, M. (2010). Negotiating co-existence in divided societies: Teachers, students and parents' perspectives at a shared school in Cyprus. *Research Papers in Education*, 25(4), 433-455.
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., & Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 332-341.
- Zhou, M. (2001). Straddling different worlds: The acculturation of Vietnamese refugee children. In R. G. Rumbaut & A. Portes (Eds.), *Ethnicities: Children of immigrants in America* (pp. 187-227). Berkeley: University of California Press.



נספחים: הצעת המחקר שהוגשה למדען הראשי:

A New Multilingual Educational Policy in Israel - Revised

Prof. Elana Shohamy & Dr. Michal Tannenbaum

School of Education, Tel Aviv University

Goal 1: A deep and comprehensive understanding of the essence of multilingual (ML) education

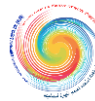
In order to achieve this first goal, we will conduct an in-depth, updated, comprehensive and critical review of the variety of existing ML programs of educational settings in a number of countries as well as in Israel. The main aim is to arrive at a thorough and comprehensive database of the current frameworks and ideologies of the different types of ML education as they are conceptualized and practiced. Two sources will be used:

A. a literature review of articles, books and other research studies documenting, examining, researching and analyzing multiple dimensions of ML education programs.

B. visits to flagships and reputable ML programs out of Israel. As of now, the plan is to conduct on-site visits to schools that have ML programs in greater NY (García & Menken, 2015), San Sebastian, the Basque country (Cenoz & Gorter, 2016), Gent, Belgium (van Avaeret, 2014), as well as other locations that will emerge in the literature review. In addition, we will do site visits in Israel in a number of elementary and junior-high schools such as *Yad Be-Yad* where both Hebrew and Arabic are taught in the same classes, and *Bialik Rogozin* school where a number of languages are being taught in the school to accommodate the linguistic backgrounds of the students. Additional schools that face multilingualism and related challenges will be visited too.

A range of existing approaches to ML will be included in the literature review and the site visits including immersion/partial immersion (early and late), dual language schools, translanguaging, and CLIL. The research tools will include semi-structured observations of selected classes and schools, semi-structured interviews and focus groups with policy makers, principals, teachers, community leaders and officials in school boards and in the Ministry of Education. The main focal points of analysis will include rationale of the program's adoption, vision of the schools, how the program emerged, teachers' training issues, school and classrooms practices, background of the students, learning materials and testing/ assessment policy and tools. In addition, photos of the ecology of the schools and classrooms and its linguistic landscape will be documented and analyzed.

Parallel to the above, we will consult with international experts and scholars experienced with ML policies in schools. (We also plan to invite two leading scholars in the field from the



US, who are experienced in carrying out ML programs.) Taken together, the collected data will be synthesized employing grounded-theory principles (Preissle & Grant, 2004), as well as the use of rating scales and categories, arriving eventually at *a set of profiles* consisting principles and practices emphasizing their applicability to different contexts, and the way various educational contexts can benefit from the different types of ML educational policies.

An additional expected outcome of this goal is to produce a list of challenges, unresolved issues and acute questions concerning current ML educational policy in its various forms.

This list will lead to Goal 2, as detailed below.

Goal 2: Responding to major challenges and open questions in ML education

Our aim at this phase is to conduct a number of small-scale empirical studies in order to seek answers to some of the acute questions related to ML educational policy, and specifically how these relate and accommodate to the Israeli context. As elaborated in the background to this proposal, the Israeli context consists of unique features regarding multilingualism and unique systemic feature. These include on-going flows of immigration, large percentage of immigrants and indigenous groups that use languages for which there are no maintenance programs, a strong monolingual policy of Hebrew-only, a large minority of Arabs, the absence of content-based instruction programs, several parallel school education streams, and more. Also, various issues and challenges are expected to emerge from Goal 1, as detailed above. Thus, our goal here is to address these questions, in few of the unique features of the Israeli context.

Our plan is to explore some of these issues empirically in a number of small scale studies conducted in primary and junior-high schools. Some of those are described below:

a. Selecting language priorities. Within the framework of ML education, various questions arises as to how to relate to multilingualism in terms of general policy, specific goals for including certain languages, number of hours to allocate for each, at what age should different language teaching should begin, and the expected outcomes of these policies. In Israel there are specific challenges regarding Hebrew as a second language (for Arabs and immigrants) and Arabic as a second language for Jews, challenges about immigrants' and heritage languages, how to address specific languages of asylum seekers, how can schools accommodate with the learning a number of world languages (Chinese, Japanese), and the like. These are part of the questions policy makers, principals and community leaders have to face when developing ML educational policies, and we will aim at promoting this based on small scale empirical studies.



b. Methods of testing and assessment. The main issue here is the methods of assessing ML knowledge in ways that are reliable, valid and practical to accommodate ML education. Given the centrality of assessment in any reform implementation, and the view that the tests often create issues of implementations and washback, there is a need to address these issues. We will compare different testing and assessment strategies and formats (i.e., formative and summative) appropriate for ML educational programs towards creating measures for *full language repertoire* proficiency which builds on the total number of languages students are proficient in relation to the different proficiency levels (Shohamy, 2011).

c. Linguistic landscape measures; language representations in the school environment. In this study we will examine ML ecology of the schools and classrooms, explore various ways of using it as part of ML education policies, and ways of leveraging it as a platform for developing critical thinking.

Overall, the issues that will be explored as part of this goal will be carried out using a number of research tools for the various studies, including:

- Semi-structured interviews with school principals, and a random sample of students and teachers inquiring about the investigated topics.
- Questionnaires to assess full language repertoire of children in schools, including linguistic patterns, use of languages language attitudes, perceptions about centrality of languages in the Israeli context, and the like.
- Linguistic landscape studies of schools as well as in the neighborhoods and communities .
- Focus-groups, which will include representatives from schools that are involved in language issues regularly (i.e., bilingual schools, schools with a high proportion of immigrants or with many children of asylum seekers, schools that try to develop language programs, etc.) to discuss the issues under investigation. Each group will be led by expert researchers that will facilitate the group discussion on various related questions.

Following the development of relevant research tools, samples will be decided upon, and empirical studies will be conducted in a number of classes in a small number of selected schools. The collected empirical data will be synthesized, triangulated and analyzed, quantitatively and qualitatively, to yield answers to the central questions posed and to develop ML models appropriate for a variety of ML schools in Israel as will be described in goal 3.

Goal 3: Developing ML educational policy models to accommodate the Israeli context

Within this goal, we will aim to adjust different ML models (based on the previous stages) to the specific realities of various schools in Israel. We view ML education as pluralistic in



nature, for which no ‘one-size-fits-all’ model can exist. In light of the principles of *engaged language policy* and the concept of *full language repertoire*, we will cooperate closely with several schools during the course of the last phase of the research. These schools will be committed to ML goals along with our teams, share problems, issues and challenges, develop tools and share results. During this process, a range of topics will be discussed with each school, including the following:

- The type of ML models that should be developed
- Ways to apply the models optimally to fit their specific school features
- The specific languages and programs that should be selected in addition to the first languages (i.e., English, Hebrew, Arabic, immigrant languages, heritage language, global languages, etc.)
- The distribution of hours
- Strategies of training and involvement of teachers and principals and other school agents
- Strategies for applying new pedagogies
- Ways of introducing and applying the ‘full language repertoires’ approach
- Ways of optimizing teachers’ motivation.

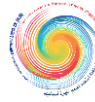
Expert researchers will lead school teams, and meetings will be held every 3-4 weeks, with full reciprocal engagements. Workshops will be offered in the schools in order to share insights of this process, reaching eventually working multilingual educational school policies, appropriate to different types of schools in Israel.

Table 1 below displays the time schedule and work-plan for the goals described above.



Time schedule and work-plan (2 years; March 1st, 2017- February 28th, 2019)

	1. Review of existing ML programs	2. Empirical studies to answer specific challenges and unanswered question of ML policies	3. Applications of ML education, using an engaged language policy with schools
March 2017 - September 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Reviews of current literature - Site-visits to schools in selected areas in Israel and abroad to study current and innovative approaches and practices in ML policies - Interviews with teachers, students, principals and boards - Synthesizing data and identifying challenges - Producing a report which includes profiles of ML schools and major ML challenges from a critical perspective 	<ul style="list-style-type: none"> - Developing, adopting, piloting and finalizing research tools - Identifying samples - Developing research designs - Developing various strategies and types of ML assessment tools (formative/summative), including performance tasks 	
September 2017 – March 2018		<ul style="list-style-type: none"> - Collecting data via the use of various types of ML tools - Distributing questionnaires - Conducting interviews 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecting schools for goal 3; introductory meetings, with the staff.
April 2018-September 2018		<ul style="list-style-type: none"> - Analyzing data - Finalizing conclusions - Developing ML education prototypes 	<ul style="list-style-type: none"> - Meeting with school staff: workshops and focus groups - Ethnographic documentation and participating observation
October 2018-		<ul style="list-style-type: none"> - Final report of the three years 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementation of selected ML



February 2019			educational policies as a pilot of prototypes in 3 selected schools, using engaged LP methods with school staff and parents.
--------------------------	--	--	--