

דו־לשוניות – סיכויים וסיכונים

נאוה נבו ועלית אולשטיין

מבוא

דו־לשוניות אינה שדה מחקר חדש בתחומי הבלשנות, הפסיכולוגיה והחינוך, אולם חקר הסוגיה מורכב בשל השונות הרבה בין מצבים של דו־לשוניות: דו־לשוניות שמקורה בחשיפה ב־זמנית לשתי שפות במסגרת הבית; דו־לשוניות הנובעת מחשיפה לשפה אחת בבית ולשנייה בעולם המקרו החברתי שמחוצה לו; דו־לשוניות עוקבת (קונסקוטיבית), הנוצרת כששפה זרה נלמדת במסגרת מערכת החינוך, אחרי שהלומד רכש כבר את שפתו הראשונה, או כאשר שפה נוספת נרכשת/נלמדת בשלב מאוחר יותר עקב הגירה למקום חדש.

העניין ההולך וגובר בנושא הוא פועל יוצא של חיים בעידן הגלובליזציה – תלות כלכלית בין מדינות, התפתחות אמצעי התקשורת, קלות התנועה ממקום אחד למשנהו בעולם, תנועות הגירה ושינויים דמוגרפיים בהרכבן של אוכלוסיות שונות. כל אלה יצרו קשרים בין־לאומיים שגררו אחריהם מגעים בין־לשוניים.

קשה למצוא מדינה שהיא כולה דו־לשונית. אצל גרוסג'ין (Grosjean, 1982) קיימת הבחנה בין שלוש קטגוריות: מדינות שבהן, גם כאשר השפה הרשמית היא שפתם הראשונה של מרבית התושבים, יש עדיין קבוצות מיעוט אשר להן, בנוסף, גם שפה משלהן; מדינות שבהן קיימות שתי שפות רשמיות, שבאחת מהן משתמשת קבוצת מיעוט (כדוגמת ישראל, שבה אמנם עברית וערבית הן שפות רשמיות, אך בערבית משתמשת בעיקר קבוצת מיעוט); מדינות שהן רב־לשוניות, בעלות כמה שפות לאומיות עיקריות המוכרות כרשמיות וזוכות למעמד שווה (כמו שווייץ, שבה מוכרות שוויצרית, גרמנית, צרפתית ואיטלקית כשפות רשמיות, אם כי בפועל חלקן שליטות יותר מאחרות). מדינות רב לשוניות המעודדות שימוש בשפותיהן של קבוצות שונות באוכלוסייתן משרדות הכרה בזכותן הלשונית של קבוצות אלה ובזכותן להגן על שפותיהן מפני קבוצות גדולות יותר. בישראל עברית היא שפת הרוב, אך בהיותה מדינה קולטת עלייה שפות נוספות ממלאות בה תפקיד משמעותי לצד העברית. מצב לשוני־חברתי זה מעלה שאלות שונות הנוגעות לדו־לשוניות (או לרב לשוניות), חלקן אף שנויות במחלוקת ונשארות לא פתורות. שאלות אלה מעסיקות חוקרים, אנשי שטח והורים כאחד, ונציג אחדות מהן:

- האם רצוי לגדל ילדים ביותר משפה אחת? כך, למשל, במצבים שבהם הבית מתפקד בשתי שפות (או יותר), או כאשר שפת הבית ושפת המסגרות החיצוניות שונות זו מזו.
 - האם רצוי להתחיל שפה נוספת במסגרת פורמלית מוקדם ככל האפשר, או עדיף לדחות את המפגש לשלב שבו הילד בשל יותר וכבר רכש מיומנויות קוגניטיביות כהפשטה, הכללה, היסק, מיון? במילים אחרות – האם קיים גיל שבו עדיין לא כדאי לחשוף את הילד לשפה נוספת מלבד שפתו הראשונה? האם יש גיל שהוא אופטימלי להתחיל ברכישת לשון נוספת, ומכאן – האם קיימת תקופה קריטית לרכישת שפה, שאחריה לא ניתן או קשה לעשות זאת כך שתקדמה ללשונו של דובר ילידי? ואם קיימת תקופה שכזו, האם השפעתה חלה על כל האספקטים של הלשון?
 - מהם הגורמים המעורבים בלמידת שפה נוספת ומדוע חלק מן הלומדים חווים תהליך מהיר וקל ומצליחים, בעוד אחרים, באותם תנאי לימוד, מתקשים?
 - האם קיים קשר, חיובי או שלילי, בין דו-לשוניות להישגים אקדמיים? ובהמשך לשאלה זו, האם דו-לשוניים מבצעים משימות אקדמיות טוב יותר מחד-לשוניים, או שהם מבצעים אותן רק באופן שונה (Diaz & Klinger, 1991)? בעבר נטו להטיל על דו-לשוניות את האחריות להישגים נמוכים.
 - מהי השפעת ההתנסות בלימוד שפה נוספת על הלומד, ובעיקר על ילד, מבחינה קוגניטיבית, חברתית, חינוכית ולשונית? מה קורה להתפתחות הידע הלשוני של ילדים הלומדים שתי שפות בו-זמנית? כיצד הם משלבים במחשבתם מילים ומשמעויות משתי מערכות לשוניות (Bialystok, 2001)?
 - מהן ההשפעות על אותו פרט המתפקד רק בשפתו הוא, שאינה דומה לשפת הרוב? ולהפך – מהן ההשלכות על הפרט ועל הקהילה כשמדובר בקבוצת מיעוט אתנית שחבריה שולטים רק בשפת הרוב?
 - האם יש רמות שונות של דו-לשוניות, והאם דו-לשוניות משקפת מצב סטטי, או שמא היא יכולה להשתנות עם הזמן והנסיבות?
- במאמר זה נתייחס אל חלק מן הסוגיות הללו.

מיהו דו-לשוני?

המענה על השאלה 'מיהו דו-לשוני' או 'מהי דו-לשוניות' אינו פשוט. בניגוד להגדרה הצרה הנפוצה בציבור, אשר לפיה דו-לשוני הוא מי שכשירותו שווה בשתי שפות, הרי שזהות מוחלטת או רמה זהה בכל המיומנויות בשתי השפות כמעט אינה ניתנת להשגה. תשומה ותפוקה זהות בשתי השפות או שימוש בשתיהן לאותן מטרות ובאותם הקשרים הם נדירים. חלק מן הדוברים (ה'מאוזנים') שולטים במידה זו או אחרת בשתי שפות; אצל אחרים קיימת דו-לשוניות שלטת, דהיינו – שליטה טובה יותר בשפה אחת מאשר בשנייה; יש המשתמשים בשפה

אחת בסיטואציות מסוימות ובשנייה – בנסיבות אחרות ולמטרות שונות; יש המסוגלים לקרוא ולכתוב, אך כשירות הדיבור שלהם נמוכה יותר, כדוגמת המצב הרווח בקרב לומדי שפה נוספת במסגרת בית ספרית. לעומתם אחרים היכולים לדבר בשפה נוספת על שפת המקור, אך אינם שולטים במיומנויות האורייניות, כמו העובדים הזרים בישראל, המשתמשים בשפת דיבור בסיסית שנועדה למלא צרכים תקשורתיים פונקציונליים (ראו מחקרן של דוניצה-שמידט, גולן ואולשטיין, 2001); יש מי שיכולים לקרוא ולכתוב רק באחת מן השפות, כפי שיכול לקרוא במצב של חשיפה לשפת הרוב במסגרת החינוכית ולשפת מיעוט בבית; ויש גם מי שאינו אורייני בשפתו הראשונה, אולם מסוגל לקרוא ולכתוב דווקא בשפה הנוספת, כמו חלק מן העולים יוצאי אתיופיה שהגיעו ללא ידיעת קרוא וכתוב באמהרית ולמדו קרוא וכתוב בעברית. אדם המבין את השפה הנוספת בצורתה הדבורה או הכתובה, אך עדיין אינו יכול לייצר לשון בעצמו, מייצג דו־לשוניות קולטנית, ואילו אדם שמגלה לא רק הבנה כי אם גם הפקה לשונית, מייצג דו־לשוניות יוצרנית (Hoffman, 1991; Lyon, 1996).

למונח 'דו־לשוניות' אין, אם כן, הגדרה אחת אבסולוטית והתופעה היא עניין יחסי, כאשר היחסיות מוצאת ביטוי במידות משתנות של יכולות הדוברים בשתי השפות. בהקשר זה ניתן לראות שני מדדים לדו־לשוניות של אדם, שאפשר אולי להקבילם למה שדה סוסור (De Saussure, 1916) כינה *Langue* ו־*Parole*¹, או למה שחומסקי (Chomsky, 1965) כינה *Competence* ו־*Performance*²; א) ידע – שליטה, על פני רצף, בצורות הלשוניות של השפה, במבנים הדקדוקיים והתחביריים ובאוצר המילים. בקצהו האחד של ציר הרצף – דו־לשוניות מינימליסטית, מאגר מילים מצומצם או משפטים אחדים בלשון הנוספת או שליטה במיומנות לשון אחת בשפה הנוספת, גם אם באופן מינימלי. בקצה האחר של הציר – דו־לשוניות מקסימליסטית, כשירות בארבע מיומנויות הלשון הבסיסיות ברמה הדומה לזו של דובר מלידה (Fantini, 1985; Hoffman, 1991); (McNamara in Grosjean, 1982). המשותף לכל המצבים על פני הרצף הוא ידע המאפשר לאדם לקיים אינטראקציה, כזו או אחרת, עם העולם בשתי השפות; ב) שימוש – דפוסי עשייה באמצעות הלשון, שימוש בקוד הלשוני באופן יעיל והולם את הנסיבות החברתיות, היכולת לשנות את ההבעה הלשונית על פי הסיטואציה ובהתאם לצרכים חברתיים משתנים (כגון רמת ההיכרות עם בן השיח, מידת הפורמליות של הסביבה, המטרות), כמו גם על פי הערכים, האמונות ודרכי האינטראקציה באותה קהילה או קבוצה חברתית שבה מעוגנת השפה הנדונה.

1 *Langue* הוגדר כמערכת הלשונית בכללותה, הצורות, המבנים, החוקים, הנורמות, העקרונות המופשטים של שפה, המאפשרים יצירת מבעים קוהרנטיים ובעלי משמעות. *Parole* הוגדר כדיבור הממשי, הקונקרטי, הטבעי של הפרט.

2 *Competence* הוגדר כידע של הדובר בשפתו, המאפשר לו להבין ולהפיק מבעים. *Performance* הוגדר כהפקה הממשית של מבעים ספציפיים על ידי הפרט, הכוללת גם צורות פְּה־לשוניות המלוות את הלשון (היסוס, למשל).

אצל מרבית הדור-לשוניים שפה אחת חזקה יותר והשנייה – חלשה יותר. עם זאת במהלך החיים ייתכן ששתי השפות יחליפו תפקידים ביניהן והשפה החלשה תיהפך להיות הפונקציונלית יותר ובעלת השימושים הרבים יותר מבין השתיים. כך, למשל, אצל ילד שלמד עברית בארץ המוצא ועלה לישראל: לפני העלייה הייתה העברית השפה החלשה יותר מבחינת הידע והתפקוד כאחד, ואילו לאחר העלייה, עם הזמן והחיים בהקשר תומך, שליטתו בקודים של העברית והשימוש בה עשויים להפוך לפעילים יותר משפת המקור, בעיקר אם לרשותו רק הזדמנויות מעטות לשמר את שפתו הראשונה באופן פעיל – דור-לשוניות 'רדומה' במונחיו של וואי (Wei, 2000).

סביבות שונות ליצירת מצבים של דור-לשוניות

דור-לשוניות היא, כאמור, פועל יוצא של שפות הבית, של מצבי הגירה, או של מסגרות חינוכיות פורמליות. דור-לשוניות שמקורה בבית תיווצר כאשר: (א) ההורים הם דור-לשוניים או מייצגים שפות ילידיות שונות, וכל אחד מדבר עם הילד בשפתו למן לידתו. במקרה כזה ישמש ההורה לילד נקודת התייחסות שלה קוד שפתי ייחודי, אשר על פיו יארגן הילד את התנהגותו השפתית כשהוא מייחס כל מערכת לשונית להקשר ההולם. מידת שליטתו של הילד הצעיר בכל אחת מהשפות תהיה תלויה, יש להניח, בתכיפות האינטראקציות ובכמות התשומה שהילד מקבל מכל אחד מההורים ובאופי הפונקציות שכל הורה ממלא עבורו; (ב) להורים אותה שפה ילידית או שפות ילידיות נפרדות, אך הן שונות מן השפה השלטת בסביבה. או אז, לשם שימור שפת/שפות הבית, יהיה צורך בהקפדה על הדיכוטומיה בית-חוץ. במקרה כזה ישתמש הילד בשתי השפות באופן יומיומי, אך שפה אחת יכולה להפוך דומיננטית אם הילד נזקק לה יותר מאשר לאחרת.

דור-לשוניות שהיא פרי סביבת הגירה ומבטאת שימוש בשפה אחת בבית ואחרת בסביבה החיצונית מאפיינת תכופות קבוצות מהגרים, הדוברים את שפת המיעוט המהגר בבית ובקהילה המצומצמת ואת שפת הרוב בסביבה הרחבה, בבית הספר ובמקומות העבודה. מהגר מבוגר, שהמטען הלשוני והתרבותי שהוא מביא עמו אל ארץ ההגירה רב ומוערך על ידו, ישמר את שפתו הראשונה וימנע ממעבר טוטלי לשפת המקום החדש. לעומת זאת על מנת לשמר דור-לשוניות אצל ילד מהגר, יש צורך להקפיד על הבחנה ברורה בין הפנים לחוץ, שאלמלא כן, בהיעדר תמיכה, עלולה הדור-לשוניות להפוך כעבור זמן לדור-לשוניות, כשהילד מאמץ את שפתה של ארץ ההגירה והיא מחליפה את שפתו הראשונה. גיל הכניסה לסביבת ההגירה הוא, אם כן, משתנה משמעותי, ואליבא דסוויל-טרויקה (Seville-Troike, 2000) – אף המשתנה הראשי הקובע את רמת הדור-לשוניות של המהגר. משתנה מהותי נוסף הוא עמדתו של המהגר כלפי השפה החדשה ודובריה מחד גיסא,

וכלפי שפתו הראשונה ומייצגיה מאידך גיסא.³ תמיכה לכך מציעים ממצאי מחקרן של אולשטיין וקוטיק (Olshtain & Kotik, 2000), שבדקו נטייה לאינטגרציה ולתְּכָנוּת בחברה הישראלית בקרב עולים דוברי רוסית ועולים דוברי אנגלית. ההכרה החזקה יותר של דוברי הרוסית, בהשוואה לדוברי האנגלית, בנחיצותה של העברית היוותה בסיס איתן לפיתוח מוטיבציה לרכישת השפה.

אשר למערכת החינוך – בית הספר משמש מסגרת לפיתוח דו־לשוניות תוך שימת דגש על הנורמות הסוציולינגוויסטיות לצד הפן הלשוני, כהמלצתו של ג'נסי (Genesee, 1994); זאת על מנת להביא את לומד השפה הנוספת למצב שבו יהיה חבר פעיל ומתפקד באופן מלא בקהילת בית הספר, כשהצלחתו האקדמית תלויה לא רק ברכישת הקודים הלשוניים המרכיבים שפה, כי אם גם ברכישת הקודים החברתיים והפונקציונליים.

עידוד מצבים של דו־לשוניות, דרך מערכת החינוך, יכול להתבצע בשני אופנים: (א) תכניות המשלבות בתוכן את שפת הרוב ואת שפת המיעוט; (ב) שיבוץ לימודי שפה זרה בתכנית הלימודים. ככלל, מערכת החינוך בישראל אינה מאמצת תכניות מן הסוג הראשון, וההקשר הישראלי נשאר, למעשה, חד־לשוני. מתן תמיכה להתפתחות של דו־לשוניות מתקבל מהבית במשפחות ששימור השפה חשוב להן (כמו למשל במשפחות דוברות אנגלית), או ממסגרות חינוך ספציפיות לדור השני והשלישי לעלייה, שחלק מהם נולד כבר בישראל (כמו חוגים ובתי ספר לשימור הרוסית). אף באותם בתי ספר בירושלים ובגליל העליון, שבהם נעשים מאמצים לפיתוח דו־לשוניות של שתי השפות הרשמיות במדינה – עברית וערבית – וההוראה מתבצעת בהם בשתי השפות, מצא בקרמן (Bekerman, 2005) כי המורים המשתייכים לקבוצת המיעוט הערבי הם אכן דו־לשוניים ויכולים לתפקד בשתי השפות, אולם המורים היהודים, הנמנים עם קבוצת הרוב, בדרך כלל אינם יודעים ערבית.

בחירת השפה

שאלה רווחת העומדת במרכז הסוגיה של דו־לשוניות היא: מתי יבחר הדו־לשוני להשתמש בשפה אחת ומתי באחרת? ניתן להצביע על כמה גורמים המעורבים בבחירת השפה:

מידת השליטה הלשונית בכל אחת מן השפות – ברע אינטראקציוני נתון יעדיף הדובר את אותה שפה שבה הוא שולט טוב יותר ומרגיש בה בטוח יותר, על מנת שיוכל לבטא בקלות ובצורה מדויקת את מה שברצונו לומר. ככל שהדו־לשוניות מאוזנת פחות, כך גובר הסיכוי שתתחזק השפעתו של גורם לשוני ופסיכולוגי זה.

3 ייאמר כי עמדתו של המהגר יכולה להיות נעוצה במניעי ההגירה – הגירה מבחירה לעומת הגירה שלא מרצון.

הנמענים – המשתתפים באינטראקציה על מוצאם, גילם, עיסוקם, השפה המזוהה עמם, מעמדם החברתי, דרגת הקרבה ביניהם וכו'. דוברים ממעמד חברתי גבוה עשויים לתקשר עם בני מעמדם בשפה אחת (הרשמית בדרך כלל) ועם בני מעמד נמוך יותר – בשפה מקומית. דוגמה נוספת: בחירה בשפה אחת באינטראקציות פורמליות עם זרים ובאחרת במפגשים אינטימיים יותר עם בני משפחה וחברים. לקבוצת ההתייחסות יש משקל רב בבחירת השפה (Fishman, 2000). דוגמה לכך ניתן למצוא במחקריהם של מוייר ושל בלוס-קולקה (Moyer, 1999; Blum-Kulka, 1997). בראשון נבדקו אסטרטגיות שיחה בגיברלטר כזירה דו-לשונית, שבה שולטות האנגלית והספרדית על בסיס יומיומי. נמצא כי בעוד קשרי מורה-תלמיד בשיעורים בבית הספר התקיימו באנגלית, הרי שהתקשורת עם בני משפחה וחברים התקיימה בספרדית, מה שסימן פתיחת צוהר לקשר בין-איש ו לנושאים אינטימיים. השני היה מחקר משפחות בין-תרבותי, שכלל גם משפחות דו-לשוניות החיות בישראל ודוברות אנגלית ועברית. נמצא כי הילדים בחרו באנגלית כשפה עיקרית בדברם עם ההורים, באנגלית ובעברית בהתייחסותם זה אל זה ובעברית כשפה מועדפת במגעים עם נוכחים אחרים.

באשר לבחירת השפה על פי הנמען, יש להבחין בין פנייה של דו-לשוני אל חד-לשוני לעומת פנייתו אל דו-לשוני. באינטראקציה עם חד-לשוני הוא יבחר, באופן טבעי, בשפתו של בן שיחו, והשיחה תדמה לזו המתנהלת בין שני חד-לשוניים. יצוין כי גם בקבוצה מעורבת, של חד-לשוניים ודו-לשוניים, הנימוס עשוי להכתיב בחירה בשפתם של החד-לשוניים, אלא אם כן קיימת כוונה להדיר אותם ממעגל השיח. לעומת זאת, באינטראקציה עם דו-לשוני כמותו יבחר הדובר בשפה ההולמת את הנסיבות, בדרך כלל באופן לא מודע וללא מאמץ (Grosjean, 1982).

הסביבה והסיטואציה – באירוע דיבור של ארוחה משותפת בסביבה המשפחתית, למשל, עשוי הדו-לשוני לבחור בשפתה של אותה סביבה – שפת הבית – ואילו בהרצאה בקורס אוניברסיטאי יבחר בשפת הרוב.

הנושא – כאן יכתיבו את ההעדפה הלשונית הן אופי הנושא (ריגושי, דיווחי, עובדתי וכו') והן התוכן. סביר להניח שישראלים דוברי שפות זרות יעדיפו להתבטא דווקא בעברית בנושאים כמו צבא או בית ספר, שכן הם חוו תכנים אלה בעברית, על מונחיהם הייחודיים שנלמדו רק בהקשר הנדון והם חסרים בשפות המוצא, ואשר שליטתם השפתית בהם תגרום להם להרגיש בנוח יותר. קיימת הסכמה במחקר לגבי תפקידו של הנושא כגורם שנהיה פעיל בשלבי התפתחות מאוחרים יותר. ילדים דו-לשוניים מפתחים מערכת של קבלת החלטות לשוניות שצומחת עם הגיל. בתחילה בחירת השפה מכוונת אל הקשר אדם-שפה, כשהגורם המכריע הוא בן השיח והילד ידבר עמו בשפה שעבורו הוא מזוהה עמה. אחר כך, כשהילד גדל, כשלשונו מתפתחת ועולמו מתרחב, נלקחים בחשבון גם גורמים סביבתיים-חברתיים, והילד יוצר מושג ברור של הסביבה ומיקומה

של האינטראקציה בתוכה, כשהוא מחלק את אירועי הדיבור לאלה המתרחשים בבית ולאלה המתרחשים בעולם שבחוץ. בשלב מאוחר יותר, בגילאי בית הספר, כאשר הילד נחשף לחוויות חדשות, לפעילויות בית ספריות, לנושאים אקדמיים, לספורט, לתחביבים וכו', תהיה לנושא השפעה חזקה על בחירת השפה (Fantini, 1985; Grosjean, 1982; Hoffman, 1991).

מטרת האינטראקציה – הדו־לשוני יבחר בשפה מסוימת על פי הפונקציה שהאינטראקציה אמורה לשרת, כגון: הסבר, הבעה של עלבון, התנצלות, תלונה, ברכה, בקשה, עידוד ואחרות. לדוגמה: מביקורים בגני ילדים דו־לשוניים (עברית וערבית) עולה כי למרות ניסיונותיהן של הגננות לשמור על הפרדה בין השפות, כאשר הן עומדות בפני אירוע רגשי בגן (למשל הצורך לנחם ילד בוכה), הן נוטות למלא את הפונקציה הנדונה בשפתן הראשונה, גם אם זו אינה שפתו הראשונה של הילד.

על פי התאוריה של התאמת דפוסים בשיח בין־אישית (Speech Accommodation Theory),⁴ על מנת להזדהות באופן קרוב יותר עם בן השיח, ימיר הדובר את סגנון הדיבור שלו כך שיתאים יותר לזה של השומע. כך עשוי הדו־לשוני לעבור לשפתו של בן שיחו, גם אם זו השפה החלשה יותר שלו עצמו, כדי ליצור תחושת קרבה. מאידך, אם המטרה היא לשמור על מרחק, עלול הדו־לשוני לנטות לבחור דווקא בשפה הנוחה פחות לבן שיחו.

'ההיסטוריה האינטראקציונית', בלשונו של גרוסג'ין (Grosjean, 1982) – בני שיח עשויים לבחור בשפתם הראשונה, גם אם הם שולטים היטב בשפה הנוספת, ובשלב מסוים אולי אף יותר מאשר בשפתם הראשונה, אם זו השפה המוסכמת ביניהם מאז ומתמיד.

ערוץ התקשורת – הצורך לתקשר בעל פה לעומת הצורך לתקשר בכתב יכול לקבוע את העדפת אחת מהשפות על פני האחרת.

סגנון השיח – ההחלטה לבחור באחת מן השפות ברגע אינטראקציוני נתון יכולה להיות נעוצה בשילוב ציטוט בשפה שבה נאמרו הדברים במקור, כוונת הדובר לאותת שהוא מבקש להחליף את הנמען או להתחיל בנושא חדש, במאמצי למנוע את גוויעת האינטראקציה או כוונתו לנקוט אסטרטגיה מסומנת של בניית ניגוד בין השפה הנוכחית לזו ששימשה בתור הדיבור הקודם ובאלה שלפניו, במטרה למשוך את תשומת לב הנמען להקשר החברתי (Wei, 1999). נציין כי העיון בסוגיה של בחירת השפה מעלה הרעיונות שונים כגון: האם

4 תאוריית התאמת הדפוסים פותחה לאורך השנים על ידי גיילס ושות', כמו Giles, H. & Powesland, P. (1975); Giles, H. & Smith, Ph. (1979); Giles, H. & St. Clair, R. (1985) – מצוטטים אצל Reid, J. (1995)

לכל הגורמים המשפיעים על הבחירה יש משקל דומה? ואם לא, מה משפיע על כובד המשקל? האם השפעתם של גורמים מסוימים דומיננטית יותר כאשר מדובר בילדים דו-לשוניים, בעוד גורמים אחרים, השפעתם חזקה דווקא על מבוגרים דו-לשוניים?

יתרונות הנקשרים לדו-לשוניות

למן המאה התשע עשרה ועד שנות השישים של המאה העשרים נתפסה דו-לשוניות על ידי בלשנים ומחנכים כמזיקה לצמיחתו האינטלקטואלית של הפרט וכגורמת לתת-הישגים, לבלבול לשוני ולפיצול זהות. גישה זו התבססה על מבחני אינטליגנציה שנערכו בארצות דוברות אנגלית, שתוצאותיהם הצביעו על הישגים נמוכים בקרב קבוצות מיעוט וילדי מהגרים בהשוואה להישגיהם של חד-לשוניים. גם בישראל שלטה עד שנות השישים הגישה החינוכית של 'כור היתוך', שדגלה בזניחת השפה ונכסי התרבות של ארץ המוצא, ברכישת העברית כשפה משותפת ובהיטמעות בתרבות המקום.

כיום, לעומת זאת, צומחת נטייה לגישה המכבדת רב תרבותיות ורב לשוניות ודוגלת בשילוב תרבותי ולשוני – שימור שפת המקור ותרבותה לצד רכישת העברית והתרבות הישראלית. מחקרים שונים מצביעים על יתרונותיה של דו-לשוניות מבחינות שונות: לשונית, מטה-לשונית, תקשורתית, קוגניטיבית, תרבותית ואוריינית. התנסויות הלמידה של דו-לשוניים, בין אם נחשפו לשתי השפות ברזמנית ובין אם לא, שונות מאלה של הלומדים שפה אחת. התהליך שונה משום שהם חווים סביבות לשוניות שונות, ניצבים בפני האתגר לתקשר על ידי שימוש במקורות שונים ונעים בעולמות קוגניטיביים שונים (Bialystok, 2001). חשיפה לשתי שפות אצל ילדים בעלי התפתחות תקינה, ללא לקויות שפה, אינה מעכבת באופן משמעותי את רכישתה של כל אחת מהשפות, וגם אם קיים עיכוב מסוים במאגר הלשוני של הילד בגיל הרך, הוא זמני וחולף.

אחד היתרונות של דו-לשוניים על פני חד-לשוניים הוא פיתוח מוקדם יותר של מודעות לשונית ומטה-לשונית. למעלה מ-150 מחקרים ב-35 השנים האחרונות מצביעים על כך שילדים המפתחים את יכולותיהם בשתי שפות או יותר בשנות בית הספר היסודי מגיעים להבנה עמוקה יותר של שפה ולשימוש יעיל בה (Cummins, 2003). לשימוש עומדות שתי מערכות לשוניות נפרדות, מה שמגביר את יכולתם להתייחס באופן אנליטי לדפוסים מבניים ואת מודעותם להבדלי לשון, לפונולוגיה, לסגמנטציה בין מילים במשפט, לארגון השפה, לדומה ולשונה באופן שבו שתי השפות מארגנות את המציאות, לחוקי השפה המגבשים את רכיביה למערכת שפתית שלמה ולקשרים בין מילים למשמעותן. אשר לנקודה אחרונה זו, ייאמר כי החד-לשוני קשור יותר למשמעות המילה ותופס אותה כאינהרנטית לה. עבורו את האובייקט 'כיסא', למשל, יכולה לייצג רק המילה המסמנת אותו בשפה האחת שהוא מכיר. הדו-לשוני (או הרב לשוני), לעומת

זאת, מודע לכך שאובייקטים מיוצגים על ידי יותר מצורה ורבליית אחת, ואי לכך הוא מתייחס אל המילה כאל קונוונציה שרירותית שניתן להחליפה בקוד אחר. במחקר של בן-זאב, המצוטט אצל ביאליסטוק (Ben Zeev in Bialystok, 2001), נתבקשו דו־לשוניים ודו־לשוניים להחליף את המילה 'we', בכל פעם שהופיעה במשפט, במילה 'ספגטי', שיצרה משמעות תפל. הדו־לשוניים הצליחו בקלות רבה יותר מהחד־לשוניים להתעלם מהמשמעות ולדבוק בהוראות שקיבלו. היכולת להתמקד באספקט הדקדוקי הצורני בלבד, תוך התעלמות ממשמעות המשפט, דורשת מידה לא מבוטלת של יכולת בקרה. נדגיש כי בהקשר זה נשאלות שאלות הטעונות ברור, כמו: איזו רמה של דו־לשוניות נדרשת על מנת להשפיע באופן ברור על ההתפתחות המטה־לשונית, והאם די בדו־לשוניות כשלעצמה כדי להגיע לכך? האם לגורמים כמו אינטליגנציה או שליטה חזקה בשפה הראשונה אין חלק בהתפתחות המודעות המטה־לשונית? וכן, האם מיומנויות מטה־לשוניות באשר הן עוברות משפה אחת לאחרת, או שמא מדובר במיומנויות ספציפיות?

יתרון נוסף של דו־לשוניות קשור להתפתחות קוגניטיבית. ההבחנה בין דו־לשוניות מוספת (additive) לדו־לשוניות מפחיתה (subtractive) הביאה חוקרים להצביע על קשר בין דו־לשוניות מוספת להתפתחות קוגניטיבית, אקדמית ואוריינית. המונח 'דו־לשוניות מוספת' מתאר מצב שבו שפה אחת נוספת לשפה קיימת ועם הזמן הדובר מסוגל לתפקד בשתי השפות. לעומת זאת, במצב של 'דו־לשוניות מפחיתה' הדובר רוכש שפה חדשה ומפסיק להשתמש בשפתו הראשונה עד אפשרות של שחיקה (רום, סגל וצור, 2003). היתרונות הקוגניטיביים של דו־לשוניות מוספת מוצאים ביטויים בהתקדמות מהירה יותר בהתפתחות הקוגניטיבית, בעיצוב ההמשגה של שפה כמושג מופשט, בקיבוץ אלמנטים לשוניים למערכת אחת שמקבלת את שמה של אותה שפה, בגמישות קוגניטיבית ובביצוע טוב ומורכב יותר של משימות קוגניטיביות, כל זאת בהשוואה לחד־לשוניים (Lyon, 1996). למשל, במשימות סמנטיות יצטרך הדו־לשוני לבצע משימה כפולה, שכן עליו לייחס שתי תוויות לכל יחידה סמנטית, בעוד על החד־לשוני לייחס רק תווית אחת. גם מדבריה של ביאליסטוק (בהרצאתה באוניברסיטת תל־אביב ביום 15.12.2005), שהתייחסו לקשר בין דו־לשוניות לקוגניציה, עולה כי דו־לשוניות מקדמת את התפתחות הבקרה הקוגניטיבית הכללית אצל ילדים דו־לשוניים וכי לדו־לשוניים יתרון על פני חד־לשוניים במה שנוגע למהירות תגובה. הדיון ביתרון הקוגניטיבי מעלה תהיות שראוי לתת עליהן את הדעת במסגרת מחקרית: האם מדובר רק בסוגים מסוימים של משימות קוגניטיביות? האם חד־לשוניים שיכולתם האינטלקטואלית גבוהה יכולים להצליח במשימות קוגניטיביות בדומה לבעלי שליטה דו־לשונית? האם בעלי דו־לשוניות מוספת 'מחוסנים' מפני כישלון במשימות קוגניטיביות, שהרי כישלון יכול להיות נעוץ גם בגורמים כמו היעדר מוטיבציה או נסיבות חברתיות? שאלה מכיוון אחר שהעלתה ביאליסטוק בהרצאתה (שם) נוגעת לדו־לשוניות ולתהליך ההזדקנות: כחלק נורמלי מהתרחשותו של תהליך זה, אנו עדים להתדרדרות

ביכולות הקוגניטיביות, ונשאלת השאלה האם דו-לשוניות המלווה אדם לאורך חייו, יש בה כדי לתרום לדחייתו של תהליך ההתדרדרות?

פיתוח החשיבה בשפה הראשונה יתרום להתפתחות קוגניטיבית בשפה הנוספת. תקשורת בשפת המקור מסייעת לילד לפתח יכולות קוגניטיביות כמו עיצוב, מיון, הכללה, יצירתיות, הפעלת שיקולים אנלוגיים, המללה של מושגים הקשורים לכמות, גודל, מרחב וכו'. יכולות אלה יועברו לשפה החדשה (Diaz & Klinger, 1991; 1999; Commins, 1983; סגל וצור, 2003). כך גם מי שיכולים להשתמש באופן שיטתי בפונקציות בקרה בשפה הראשונה, יהיו מסוגלים לכך יותר גם בשפה הנוספת. ניסיונם של דו-לשוניים לתפקד בשפה נוספת, לעומת היעדר ניסיון מסוג זה אצל חד-לשוניים, מעמיד אותם, אמנם, בפני הצורך להתמודד עם דרישות בקרה גבוהות על התהליך הלשוני, אולם יש בכך תועלת: עצם האתגר של חילוף שפות, של המשגה על ידי שימוש במערכות שונות זו מזו, של בחינת התכופה של אופציות שונות, מאפשר לדו-לשוני להתקדם במהירות בשליטתו בשני רכיבים תהליכיים – בקרה וניתוח – הנדרשים לתפקוד מטה-לשוני בשפה. הדבר מביא את הדו-לשוני לבצע טוב יותר מהחד-לשוני משימות מטה-לשוניות התלויות בניתוח ובבקרת התהליך. לדוגמה: במצב של חסר או חסם לשוני הוא יכול לבחור בין שתי אפשרויות: (א) לחפש דרכים אחרות לביטוי, כשהוא שומר על אותה מערכת לשונית ומפעיל יכולת לנתחה, כדי לאתר נרדפים, מבנים חלופיים וכו'; (ב) להפעיל גמישות מנטלית ולעבור למערכת לשונית שונה, כשהוא נדרש לתכנון, לניתוח ולבקרה על הדפוסים המבניים והאלמנטים היכולים לשמש כחלופה לאחרים (Bialystok, 1991).

את היתרון הקוגניטיבי והמטה-קוגניטיבי של דו-לשוניות ניתן לסכם בעזרת המודל שמציעים דיאז וקלינגר (Diaz & Klinger, 1991): חשיפה לשתי שפות, באופן שיטתי ומוסף, מובילה להתפתחות המודעות המטה-לשונית (פונולוגית, לקסיקלית, סינטקטית ותקשורתית); הגברת המודעות לפונקציות הקוגניטיביות של השפה מובילה לשימוש גובר בשפה ככלי חשיבה. מאחר ששפות שונות תופסות את המציאות ומחלקות אותה באופן שונה זו מזו, הרי שלדו-לשוניים, בהיותם מצוידים בשתי מערכות חשיבה, תהיה ראייה עשירה יותר של המציאות ואי לכך – טווח אסוציאציות ומשמעויות רחב יותר ויכולת לחשוב באופן גמיש ויצירתי; השימוש הגובר בשפה למילוי פונקציות קוגניטיביות מהווה יתרון בביצוע משימות מילוליות ולא מילוליות.

יתרון אחר של דו-לשוניות הוא העשרת הדובר מבחינה תקשורתית. לדו-לשוני נגישות למגוון תקשורתי עשיר יותר ולהשגת פונקציות חברתיות ופונקציות שיח רחבות יותר מאלה של החד-לשוני. עבור דו-לשוניים בתנאים של דו-תרבות, פרגמטיקה היא תחום מושפע ביותר מחשיפה להשפעה הסוציו-תרבותית של השפה הנוספת. בלוס-קולקה (Blum-Kulka, 1997) מצביעה על התערבות וקשר דו-כיווניים מהשפה הראשונה לשנייה ולהפך, זאת לא רק בהקשר של תופעות ספציפיות של לשון ושיח, אלא כעיקרון המארגן של המערכת הפרגמטית של המגוון הלשוני שהדו-לשוני משתמש בו. כמו כן עומד לרשותו טווח של משאבים

לשוניים המאפשרים לו ליצור קשרים עם קבוצות השתייכות שונות והמסייעים לו בנסיעות, בעסקים, במשרות ובתפקידים שונים, מה שמהווה יתרון בעולם של תקשורת בין-לאומית בעידן הגלובליזציה. כך בעולם המקור, ואילו בעולם המיקרו, בסביבה המשפחתית והקהילתית, מאפשרת הדו־לשוניות לדובר לתקשר עם בני המשפחה הגרעינית והמורחבת, כל אחד בשפתו המועדפת, כמו גם עם בני הדורות הקודמים ועם בני הקהילה הרחבה יותר, אם הם דוברי שפה השונה משפת המקום. שליטה בשפות הבית, המשפחה והקהילה, יש בה כדי להיטיב עם מרקם היחסים בין הדובר למשפחה, לחברים ולקהילה, לגשר על פער הדורות ולחזק את הביטחון העצמי החיובי בקונסטלציה המשפחתית, זאת כתוצאה משימור שפת המקור והמטען התרבותי של הבית.

דו־לשוניות גם עשויה להוביל לריגשות רבה יותר כלפי הזולת. הדו־לשוני, שמוצא עצמו בסיטואציות שונות הדורשות ממנו התאמת השפה לסיטואציה ולנמענים, עשוי למצוא עצמו קשוב יותר לצרכיו התקשורתיים של בן שיחו. המחקר מראה כי דו־לשוניים מגלים אמפתיה רבה יותר מחד־לשוניים לצורכיהם של בני שיחם, ובאינטראקציה עם מי שאינו שולט היטב בשפתם הם יהיו מאזינים סבלניים יותר (Wei, 2000).

רווח נוסף של דו־לשוניות מתקשר לאספקט התרבותי:

א. דו־לשוני אפשר שייחנה גם מדר־תרבות, אולם כאן יש לסייג ולומר כי דו־לשוניות ודו־תרבות אינן בהכרח כרוכות זו בזו. למשל: הדור השני של ישראלים החיים בארצות הברית יכול לדבר אנגלית כשפה עיקרית ועברית כשפה נוספת, אם ההורים מדברים עברית, ועם זאת יהיה ספוג כולו בתרבות האמריקנית; או: עולה מרוסיה יכול להיות דו־לשוני (רוסית ועברית), אך לשמר את תרבות המוצא שלו מבחינת אמונות, ערכים, עמדות והרגלים, מבלי להיות מעורה בתרבות הישראלית. על פי הופמן (Hoffman, 1991) יכולות להיות דרגות שונות של דו־תרבות, כפי שיש דרגות שונות של כשירות בשתי שפותיו של הדו־לשוני: דו־לשוני ששליטתו פחותה יהיה גם דו־תרבותי פחות, בעוד דו־לשוני ששליטתו הלשונית חזקה יהיה גם מצוי יותר בשתי התרבויות. נראה כי יש מקום לתהות על קביעה זו: האם בהכרח רמת השליטה בשתי השפות אינדיקטיבית לרמת הדו־תרבות? ומה, למשל, כאשר למי שגר בישראל ורכש שתי שפות הורים שונות, ששליטתו בהן אכן טובה, אך הוא אינו משמר את התרבויות שהן מייצגות וחי דווקא בתרבות הישראלית המיוצגת על ידי שפת הרוב – העברית?

ב. החשיפה לשתי שפות ולשתי תרבויות תורמת למודעות להבדלים בין־תרבותיים שהיא גבוהה יותר מזו של החד־לשוני, ומכאן שהדו־לשוני עשוי לגלות סובלנות רבה יותר ורגישות מפותחת יותר כלפי תרבויות שונות משלו וכלפי מייצגי אותן תרבויות, הן כפרטים והן כחברה.

ג. דו־לשוניות מספקת הזדמנויות לחוות יותר מתרבות אחת באופן אקטיבי. כדי לחדור לתרבות מסוימת דרוש ידע בשפתה, ולכן הדו־לשוני המגיע למקום

שאת שפתו הוא דובר יוכל לחוות היבטים תרבותיים והשקפות עולם של קהילה/חברה נתונה בצורה מעמיקה ומעורבת יותר מהחד-לשוני, שיתפקד כמשקיף מן הצד. הדו-לשוני ייהנה מן היכולת להתבונן בעולם דרך יותר מפרספקטיבה אחת, מה שיכול להשפיע על התפתחותו כבן תרבות. ערכה של דו-לשוניות מתבטא גם בקשר בינה לבין שליטה אוריינית. מודעותו הפונולוגית של הדו-לשוני, יכולתו לתפעל את צלילי הדיבור ולהבחין ביניהם, נמצאה מנבא שהוכח, באופן קבוע, כיעיל באשר ליכולתו המוקדמת של ילד דו-לשוני לקרוא, לפחות בשפות אלפביתיות שכלליהן פונולוגיים (Bialystok, 2001). אמנם לא כל הדו-לשוניים הם דו-אורייניים, אולם אלה שדו-לשוניות הובילה אותם גם לדו-אורייניות עומדים טוב יותר מחד-לשוניים או מדו-לשוניים שאינם דו-אורייניים בביצוע משימות מטה-לשוניות, בפתרון בעיות ובמטלות הקשורות בניתוח הידע. ההתנסות בשימוש במיומנויות אורייניות בשתי שפות היא זו שמקדמת את היכולות הללו. חיזוק לכך מתקבל ממחקר שנועד להעריך את אפקט ההוראה של מיומנויות אורייניות (ואריתמטיות), תחילה באמהרית ואחר כך בעברית, ואשר נערך על תלמידים ממוצא אתיופי. נמצא כי תלמידים אלה הגיעו להישגים טובים יותר בשפה (וגם באריתמטיקה) בהשוואה לתלמידים שלמדו בכיתות חד-לשוניות של עברית בלבד (Spolsky & Shohamy, 1999). לסיכום יתרונותיה של דו-לשוניות ייאמר כי מצב זה מאפשר לדובר לתקשר עם בני תרבויות שונות, להתבונן בתופעות משתי פרספקטיבות, לגלות פתיחות, להיתקל בהזדמנויות עבודה רבות יותר, לקרוא ספרות במקור ולהפגין מיומנויות תרגום גבוהות יותר מאלה של החד-לשוני. השימוש במערכת דואלית מסייע לנצל טכניקות מטה-לשוניות להגברת יעילות הלמידה. מערכות תהלוך שנועדו לשרת שתי מסגרות לשוניות הן בהכרח שונות ממערכות תהלוך המשרתות מסגרת לשונית אחת, ומכאן שדו-לשוניים תהלכו שפה באופן שונה מחד-לשוניים.

חסרונות אפשריים של דו-לשוניות

דו-לשוניות הפכה להיות תחום מחקר גדול ורב-ממדי, שמעורבות בו דיסציפלינות שונות (בלשנות, חינוך, פסיכולוגיה, סוציולוגיה) הנוקטות שיטות מחקר מגוונות לחקר אספקטים שונים של התופעה. המורכבות והשונות המתודולוגית במחקר הדו-לשוני יש בהן כדי להביא לתוצאות שאינן חד-משמעיות. חלקן הן, למשל, פרי מבחנים שנערכו בשפת הרוב, החלשה יותר אצל המהגר, מבלי לקחת בחשבון את תנאי הלימוד, המצב הסוציו-אקונומי, עמדות רגשיות וכו'. יש להניח כי בדיקת הידע באמצעות מבחנים המתבצעים בשפה שאינה שפתו של המהגר מניבה תוצאות שונות מבדיקתו על ידי מבחנים בשפתו הראשונה או בשילוב בין השפה השלטת במקום לתרגומה לשפת המהגר. למרות המודעות למגבלות מתודולוגיות אלה של חלק מן המחקרים מחד גיסא, ולמרות התוצאות החיוביות והיתרונות שהעלו מחקרים אחרים מאידך גיסא, דו-לשוניות עדיין

מעוררת חששות, שחלקם נוגעים לפרט, חלקם לתא המשפחתי ואחרים לחברה הכוללת.

הפרט: דו־לשוניות עלולה לעורר חשש מפני הישגים אקדמיים נמוכים, מפני פיגור בהתפתחות הלשונית, מפני פגימה בשפה הראשונה מבחינה לשונית ופרגמטית בשל הקשר הלשוני והסוציו-תרבותי עם השפה הנוספת כמו גם מפני חסר לשוני בכל אחת מהשפות יחסית לחדל-לשוני (לפחות בשנים הראשונות), כלומר מצב של שפת ביניים שיורגש בפרקטיקות הלשון והשיח של הדובר. בנוסף לחשש מפני התפתחות שפתית לא שלמה קיים חשש מפני מצב שבו שימוש בשתי שפות יתפוס חלק לא מבוטל מן המרחב הקוגניטיבי על חשבון מיומנויות אחרות – מתמטיות, מדעיות, יצירתיות או מוזיקליות (Baker, 1988). רמה נמוכה של יומָנָה (proficiency) בשתי השפות יכולה להיווצר, למשל, כאשר סף שליטתו של ילד מהגר בשפת בית הספר הוא נמוך והשפה הראשונה אינה מקודמת במסגרת ההוראה (Diaz & Klinger, 1991). נסיבות מסוג זה עלולות ליצור מצב של 'semilingualism' – שליטה מוגבלת בכל אחת מן השפות. בהתייחס לסוגיה זו, מן הראוי לבחון שלושה אלמנטים מרכזיים: (1) רמת השליטה של הפרט בשפה הראשונה כשהוא מגיע לסביבה לשונית חדשה; (2) רמת שליטתו בשפה הנוספת בבואו אל המסגרת שבה היא נדרשת; (3) מעמדה של כל אחת מן השפות. כאשר לשני הגורמים הראשונים – על מנת ששפתו הראשונה לא תאבד והשפה הנוספת תתקדם, עליו להגיע לסף כשירות מספק בשפה הראשונה. כאשר לגורם השלישי – כשהשפה הראשונה נחשבת יוקרתית פחות ונדרשת פחות מהשפה החדשה, עלולה לרחף מעליה סכנת שחיקה כאשר החדשה הופכת להיות הדומיננטית. לעומת זאת כאשר לשתי השפות מעמד של יוקרה, יוקרתה של השפה החדשה תהווה מניע לרכישתה המהירה, וזו של השפה הראשונה תגן עליה מפני שחיקה. דוגמה לכך ישמשו תוצאות מחקרה של קאופמן (Kaufman, 2000): עבור ישראלים שהיגרו לארצות הברית כמבוגרים לעברית יש מעמד של יוקרה, משום שהם תופסים אותה כשפת התרבות הישראלית והיהודית שעליה גדלו והם משמרים אותה לצד האנגלית היוקרתית. לעומת זאת הדור השני, שנולד כבר בארצות הברית או הגיע אליה בגיל צעיר, רואה באנגלית שפת יוקרה המניעה אותו לרוכשה במהירות ככל התחומים, והיא נהיית השלטת. כשמדובר בצעירים שזהותם מתעצבת, הרי שבין אם הם גדלים כדו־לשוניים מלכתחילה ובין אם הם נחשפים לשפה החדשה מאוחר יותר, יש לכך השפעה על הבניית זהותם החברתית והתרבותית.

טענה נוספת, הנוגעת ליחיד, מתייחסת לאי־סדר לשוני אשר עלול לגרום לנטייה להיסוס ולגמגום, לשפה שהיא מלאה בשאלות מן השפה השלטת ולערכוב וחילוף שפות הפוגמים בטיב התקשורת. כאשר לגמגום, מחקרים מאוחרים יותר הראו שגמגום הוא סימפטום נירוטי, שיכולות להיות לו סיבות שונות, פסיכומטריות או חברתיות, ושכל קורלציה בין דו־לשוניות לגמגום אינה מהימנה (Hoffman, 1991). אשר לשאלה, לערכוב ולשימוש ביותר משפה אחת במהלך השיחה,

כאשר מדובר בילדים, ייתכן שהמקור לכך הוא התשומה המתקבלת מאופן השימוש בשפה של הדמויות המשמעותיות בחייהם. ילדים צעירים מחקים את מודל התשומה המופקת על ידי אותן דמויות, וכאשר התשומה מעורבת, גם שפתם תהא כזו. גם ההמלצה הרווחת לנקיטת מדיניות של 'הורה אחד-שפה אחת' אינה יכולה להבטיח מניעה מוחלטת של שילוב מילים משפה אחת באחרת או מעברם של מילים משפה לשפה, בעיקר בשלב שבו הילד מושפע כבר משפתה של סביבת המקור ובמיוחד אם שפתו של ההורה אחד היא שפת הרוב. יש לומר כי בנסיבות מסוימות עירוב שפות או חילופן אף נחוץ וממלא תפקיד מסייע בתוך ארגון הרצף של השיח עבור ילדים ומבוגרים כאחד. למשל: כאשר יש צורך בהסבר בתחום שמושגיו נרכשו בשפה אחת ולא בשנייה; כאשר המאגר הלשוני או הפרגמטי בשפה אחת אינו מספק את הנדרש ויש צורך לעבור לשפה אחרת. כך למשל כשמדובר במושגים הקשורים לתרבות המקום, או כשקיים חסר לשוני אצל הפרט באחת מן השפות, שעלול לגרום לנתק ברצף התקשורת; חילוף שפות יכול לשמש גם להדגשה, לשיבוץ ציטוט בשפה שבה נאמרו הדברים המצוטטים או להדרת מישור מן המשתתפים מרגע אינטראקציוני מסוים, כפי שקורה לעתים בין מבוגרים כשילדים נוכחים בשיחה.

וחיסרון אפשרי נוסף של דו-לשוניות קשור לשאלות של זהות. חד-לשוני המזדהה עם קבוצת השתייכות אחת בלבד, זהותו האישית, התרבותית או האתנית ברורה לו. לעומת זאת, דו-לשוניות עלולה לאיים על זהותו של הפרט ולגרום לו בלבול. מהגר שנאלץ להתמודד עם חברת הרוב ושפתה עלול לחוש תלישות הנובעת מאיבוד ההגנות על זהותו שסיפק לו שפתו הראשונה וקבוצת ההשתייכות המקורית שלו.

המשפחה: דו-לשוניות עלולה ליצור מתח בתא המשפחתי. ילדים במשפחות עולים או מהגרים, שרכשו את שפת הרוב בעוד הוריהם מפגרים אחריהם, משמשים להורים לפה בסיטואציות שונות, מגיבים על המבטא ומתקנים את השגיאות בהיותם בעלי ידע לשוני רב יותר. עמדת יתרון זו, בהשוואה לדור המבוגר יותר, יש בה כדי לערער על עלינות המעמד ההורי ועל מהות ההיררכיה בקונסטלציה המשפחתית.

גם לילדים עצמם עלול להיות קושי כשמדובר בצורך להתאמה לא רק לשתי לשונות, אלא גם לשתי תרבויות. ילדים זקוקים לתחושת הזדהות עם קבוצת בני גילם לגבי ערכים, עמדות, פעילויות פנאי וכו' (Grosjean, 1982), והם נתונים גם להשפעות חיצוניות מלבד השפעת הבית. נטייה אחר בני גילם מחברת הרוב, ובעקבותיה אימוץ שפת הרוב ותרבותה, עלולים ליצור הן שסע רגשי וניכור תרבותי בינם לבין הבית והן מצב קונפליקטואלי בין הבית לחברה שבחוץ; מאידך, דבקות בשימור תרבות הבית עלולה ליצור בידול מקבוצת בני הגיל ולעורר תחושת זרות בסביבה החדשה.

החברה: דו־לשוניות יכולה להתנגש גם עם לחצים חברתיים מצד חברת המקור הדוברת את שפת הרוב. דוברים השייכים לקבוצת מייעוט וחשופים לשפה אחת עיקרית בבית ולשפה שונה בבית הספר, בעבודה, באמצעי התקשורת וברחוב עלולים לחוות מתח, אם שימור הסממנים המייצגים את קבוצת המיעוט נתפס על ידי החברה הכוללת כסימן לכך שבני קבוצה זו אינם מזדהים עם שפתה ותרבותה של קבוצת הרוב, מעודדים בידול במקום אינטגרציה ומטפחים אנטגוניזם. מדיניות התומכת במיעוט לשוני נתפסת, לעתים, כמהווה סיכון לאחדות האומה, בעיקר במדינות שבהן לאומיות מזוהה עם חד־לשוניות. החשש הוא מפני העצמת הבידול, מפני חוסר נאמנות לאומית מספקת מצד המיעוט ומפני מתח בין לשונות ולאומים. מכאן מתבקשת השאלה אם דו־לשוניות או רב לשונות בישראל יכולות לחבל באחדות החברה ולסכן את מעמדה של העברית, כששפות אחרות באות לידי שימוש ברחוב, במסגרות החינוך ובאמצעי התקשורת למיניהם. ספולסקי ושוהמי (Spolsky & Shohamy, 1999) נדרשו לסוגיה זו במחקרם שטיפל במדיניות, באידאולוגיה וביישום מעשי של השפות המדוברות בישראל: במדינת עלייה כישראל, שאינה מבודדת ושהעולם המודרני אינו זר לה, התפשטותן של שפות שונות היא בלתי נמנעת. חששה של האקדמיה ללשון העברית הוא שהאנגלית תגבר על העברית במה שנוגע לתפקוד אקדמי ותרבותי; חששה של פרופ' זוהר שביט, המצוטטת במחקר, הוא שכוחות פעילים יכפו אנגלית או רוסית או שפות אתניות אחרות אם הדבר לא יימנע מהם באמצעות החוק. בניגוד לגישות אלה משוכנעים ספולסקי ושוהמי כי מדיניות רב לשונית בישראל, כאשר לעברית בסיס איתן והיא מהווה לשון משותפת, לצד ידע חזק בערבית – שפת המיעוט הגדול ושפת האזור – ולצד כשירות טובה באנגלית ובשפות בין־לאומיות אחרות וכבוד לשימור מורשתן הלשונית של שפות עולים, מדיניות כזו עשויה להכין את האוכלוסייה בישראל לקראת עולם המחר (שם, 256). דהיינו כל עוד יכירו העולים בערכה של העברית כשפה שהיא חיונית לצורכיהם הכלכליים, החינוכיים והחברתיים ולתפקודם בחיים בישראל, לא מאיימת סכנה על מעמדה של העברית. כשמתגלות בעיות לשוניות או אישיותיות, בעיקר אצל ילדים, יש נטייה, לעתים, להטיל את האשמה על דו־לשוניות. מבין החסרונות המיוחסים לדו־לשוניות, אלה הממשיים הם זמניים בלבד. ילד דו־לשוני עלול להתקשות בהתמודדות עם תכנית הלימודים בבית הספר לתקופה קצרה; משפחה דו־לשונית יכולה למצוא עצמה משקיעה זמן ומאמץ רב במשך תקופה מסוימת כדי לשמר שתי שפות; אולם היתרונות האישיים, הכלכליים, הקוגניטיביים, החברתיים והתרבותיים גוברים על החסרונות. אין להתייחס אל דו־לשוניות כאל בעיה, אלא כאל הזדמנות לצמיחה של הפרט כמו גם לפיתוח משאביה של המדינה באופן שלם יותר. יתרה מכך, נדמה כי בעולם שהופך להיות 'כפר גלובלי', אין אפשרות להימלט מהתפשטותה הרווחת של תופעת הדו־לשוניות, כחלק מהשינויים הבלתי נמנעים החלים בחברה האנושית (Beardsmore, 2003; Cummins, 2003; Wei, 2000).

האם דו־לשוניות מוקדמת עדיפה על מאוחרת?

דו־לשוניות מוקדמת בגילאי טרום בית ספר היא בדרך כלל טבעית, כשהילד בגיל הרך גדל לתוך שתי שפות באופן סימולטני. דו־לשוניות מאוחרת יכולה ללבוש אופי טבעי כשמדובר ברכישת שפה חדשה בסביבה טבעית, כמו מקום עבודה, הרחוב, או השכונה, אופי מלאכותי כשמדובר בכיתות לימוד ואופי משולב כשמקורות הלימוד הם פורמליים ולא פורמליים כאחד. אחת השאלות העולה תכופות בקרב קובעי מדיניות לשונית, מורים והורים היא אם דו־לשוניות מוקדמת עדיפה על מאוחרת. דעה רווחת בציבור היא שהכשירות הלשונית של ילדים עולה על זו של מבוגרים ומכאן שילדים הם דו־לשוניים טובים יותר ממבוגרים. לשיטתה של ביאליסטוק (Bialystok, 2001), אין עדות מדעית איתנה בעלת בסיס ביולוגי לכך שיש תקופה קריטית לרכישת שפה נוספת, ואי לכך לא ניתן לומר שלילדים יש יכולת לשונית אינטרינסית גבוהה יותר. דו־לשוניות תלויה בגורמים פסיכולוגיים-חברתיים, כמו מוטיבציה, עמדות, מידת הרצון להתערות, ולא בגורמים ביולוגיים. יתרונו של הילד הוא רק ביכולת הפונטית-אודיטורית, המקנה למבטא סיכוי להתקרב יותר לזה של דובר השפה מלידה; לעומת זאת, יתרונו של המבוגר הוא במיומנויות האנליטיות.

שאלה עקרונית אחרת היא אם יש גיל שבו הוראת שפה נוספת לילדים צעירים עדיין אינה כדאית. בהקשר לכך יש להבחין בין דו־לשוניות שמקורה בחשיפה לשפה כשפה שנייה שיש לה תמיכה קונטקסטואלית בסביבתו של הלומד, גם שלא במסגרת פורמלית, לבין חשיפה לשפה כשפה זרה שנלמדת במסגרת הוראתית ואינה נתמכת על ידי הסביבה. במקרה הראשון יש נטייה לראות בדו־לשוניות מוקדמת יתרון, שכן לילד הקטן יש עכבות וחששות מעטים יותר לטעות מאשר למבוגר יותר ולרשותו יעמדו הזדמנויות רבות יותר לשימוש בידע הנרכש, שישפיעו על הישגיו לטווח הרחוק. במקרה השני יש נטייה להסכים שעדיף להתחיל בהוראת השפה הנוספת מאוחר יותר, כאשר הילד מגיע לגיל שבו שפתו הראשונה מבוססת והוא בשל מבחינת יכולת החשיבה והניתוח הלשוני ומסוגל לעשות שימוש יעיל יותר במערכת הבקרה על תפוקתו הלשונית. הידע יושג אז ביתר קלות ומהירות.

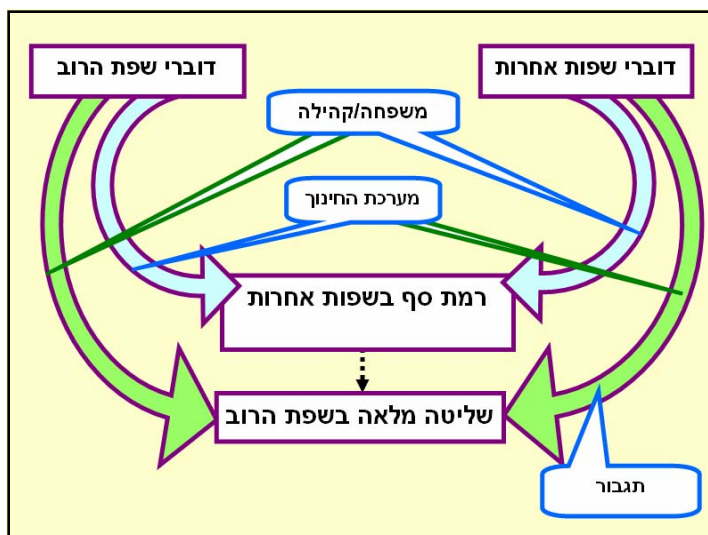
חינוך דו־לשוני

למונח 'חינוך דו־לשוני' אין משמעות אחת אוניברסלית. בארצות הברית, למשל, פירושו חינוכם של ילדים שאינם דוברי אנגלית תוך שימוש בשפת הבית, אך לא בשל הכרה בחיוניותה אלא כאמצעי הוראה זמני, כאשר המטרה היא להביאם לכשירות מספקת לשם תפקוד בבית הספר בשפת הזרם המרכזי. תכניות מעבר אלה מתעלמות מהשונות הרבה בין לומדים בין קבוצות המיעוט ובתוכן (Bialystok & Cummins, 1991); בקנדה ובמקומות שונים באירופה מתפרש חינוך דו־לשוני

כחינוך בשתי שפות הנחשבות בעלות ערך, כשחלק מהמקצועות נלמד בשפה אחת וחלק נוסף – בשפה האחרת (בדרך כלל אלה הן השפה הלאומית ושפת יוקרה כלשהי), והמטרה היא להביא לרמות גבוהות של יומנה בשתי השפות כשפות הוראה.

אף על פי שהידע על דו־לשוניות גדל והתרחב ושאינן נתונים התומכים בכך שתלמידים בכיתות חד־לשוניות של שפת הרוב התקדמו טוב יותר מתלמידים בכיתות דו־לשוניות, מדינות רבות מאמצות מדיניות לשונית שממזערות את ההזדמנויות לפתח יכולות דו־לשוניות ורב לשוניות. גם בישראל אין תכניות דו־לשוניות הנתמכות על ידי הממסד, על אף ההכרה המסוימת בשנים האחרונות בחשיבות השימור של שפתם הראשונה של ילדים עולים. כמדינת עלייה נאלצה ישראל להתמודד לאורך השנים עם מספרים משתנים של עולים דוברי שפות רבות ושונות ובעלי תרבויות שונות, אולם נראה כי שינוי של ממש חל רק עם העלייה ההמונית ממדינות חבר העמים, כאשר מניעיהם של חלק ניכר מן העולים היו פרגמטיים, כלכליים ואישיים – הדאגה לעתיד הדור הצעיר. עלייה זו הציבה עובדות בשטח: הכרה בצורך ללמוד עברית בד בבד עם אי־יותור על הרוסית, שימור הקשרים עם ארץ המוצא והמשך צריכת התרבות הרוסית, שנתפסת על ידי בניה כתרכות של יוקרה (תאטרון, ספרות, אוכל, מנהגים, צורות בילוי וכו'). אמנם בשנת 1997 היו בישראל, על פי מחקרם של ספולסקי ושוהמי (Spolsky & Shohamy, 1999), כ־120 בתי ספר שבהם למדו שפה וספרות רוסית, אולם ככלל, המערכת הבית ספרית עדיין מייצגת ברובה אידאולוגיה חד־לשונית, מצפה מילדים עולים לרכוש את השפה העברית במהירות ואינה ממהרת להכיר בשפתם ולהכניסה לתכנית הלימודים לצד העברית. מסקנתם של ספולסקי ושוהמי (שם, 262) היא שיש ערך לקביעת מדיניות לשונית, אולם האפקט של מדיניות כזו על המתרחש בפועל בשדה החינוך הלשוני הוא פחות מהמקווה או שונה ממנו, זאת משום שלא ניתן לקחת בחשבון את מכלול הגורמים המעורבים בפרקטיקה הלשונית.

באמצעות התרשים שלהלן נציג מודל לחינוך לשוני המציע גישה דו־כיוונית. גישה זו תתאים לצורכי הקהילה בישראל כחברה המורכבת מדוברי שפת הרוב ושפות מיעוט, כמו גם לצורכי כל קהילה רב לשונית ורב תרבותית אחרת. מן המודל עולה כי על המערכת החינוכית במדינה לספק: א) תכנית לימודים שתבטיח שליטה מלאה במיומנויות שפת הרוב – חיזוק לדובריה ותגבור לדוברי שפות אחרות. היעדר שליטה טובה בעברית עלול לעזור בעיה קיומית על ידי פגימה בניעות החברתית של האחרונים והשאתם במצב של אזרחים מדרגה שנייה. ילדים שלרשותם שפה אחת יציבה, שהתגבשה ברמה ההולמת את גילם ואת תפקודם במסגרת הוראתית, לא יימצאו ניזוקים כתוצאה מלימוד שתי שפות ומשימוש בהן, גם לא במה שנוגע לתפקוד אקדמי, ואף יצאו נשכרים; ב) לצד שליטה בשפת הרוב, על המסגרת החינוכית להציע תכנית לימודים שתבטיח שליטה ברמת סף בשפות אחרות. תכנית מסוג זה תספק העשרה לדוברי שפת הרוב והבנה ששפה נוספת מלבד העברית, שפת המקור, היא ערך מוסף בחברה



תרשים 1: מודל לחינוך דו-לשוני לדוברי שפת הרוב ולדוברי שפות אחרות

מודרנית. לדוברי שפות אחרות תספק המערכת תכנית תמיכה בחינוך דו-לשוני, הכרה בזכותם לשמר את שפתם לשם חיזוק זהותם האתנית יחד עם רכישת העברית כשפה הדומיננטית בחברה. המשך התפתחות השפה הראשונה ותרבות המקור בשנות בית הספר הוא תנאי חיוני להתפתחות הילד בשפה השנייה, שהרי ילד הלומד בשפתו אינו לומד שפה בלבד, כי אם גם רכש מיומנויות ומושגים שהם ישימים גם לתפקודו בשפה השנייה. למשל ילד שלומד מיומנויות של הבנת הנקרא (כאיתור מידע ספציפי או זיהוי הרעיון המרכזי בטקסט כתוב ואחרות) בשפתו הראשונה, יוכל להעביר יכולת זו גם לשפה האחרת. ילדים שאינם נחשפים במידה מספקת ללימוד בשפתם הראשונה טרם הצטרפותם לחינוך בשפה החדשה ותחת זאת לומדים באמצעות שפתם החלשה יותר, עלולים שלא להצליח לפתח כשירות הולמת בשפה זו ולהתקשות להתמודד עם משימות בית ספריות. מדיניות שמטרתה מעבר לשפת בית הספר – שפת הרוב – על חשבון מחיקת השפה הראשונה, מדיניות שאינה מכירה בניסיון הלשוני והתרבותי מהבית כבסיס ללמידה עתידית ואינה בונה על כך, מערערת את הבסיס האישי, הקונספטואלי והקוגניטיבי ללמידה (Cummins, 2003).⁵

תכנית המחויבת לחינוך דו-לשוני תיבנה על בסיס יעדי הסף שיוגדרו על

5 כך באשר לישראל, שהנועה על ידי אידאולוגיה מנחה שיש ללמוד עברית במהירות מרבית על מנת שזו תחליף את לשון הבית. יצוין כי מדיניות זו הייתה תקפה בנוגע ליהודים עולים, אך לא בנוגע לעברית במגזר הערבי החי בישראל, ובו נתפסה העברית כלשון מוספת, שלא על חשבון שחיקת הערבית (Spolsky & Shohamy, 1999:106).

ידי המסגרת החינוכית על פי תפיסות הקהילה וצרכיה. תכניות לחינוך דו־לשוני המיושמות כהלכה ומתבססות על הכשירויות של הלומד, על התנסויותיו ועל הידע הקיים אצלו, יש בהן כדי להביא לרמה גבוהה של שליטה לשונית בשפות, להזדמנות שווה ללומדים להגיע להישגים אקדמיים, לתחושת ביטחון, לגיבוש זהות דו־לשונית ודו־תרבותית וליצירת עמדות חיוביות כלפי ה'אני' וכלפי ה'זולת' (Crawford, Bekerman, 2005; Bialystok, 2001; Genesee, 1994). (1997).

חינוך דו־לשוני מוצא את ביטויו גם בתכניות הטמעה (immersion) כדוגמת המודל הקנדי המובא על ידי ויין וקוליר (Wayne & Collier, 1997/8): תכניות אלה מדגישות בשנים הראשונות את השפה הדומיננטית פחות, הן משום שהיא מקבלת פחות תמיכה בחברה הרחבה והן משום שהשימוש האקדמי בה אינו נרכש דיו בחוץ ונדרש תגבור במסגרת לימודית מובנית. בהדרגה משתנים הדגשים עד להוראה בשתי השפות באופן שווה. הצלחתה של הטמעה מסוג זה נסמכת על כמה עקרונות: הפרדה ברורה באשר לתפקידה של כל שפה בתכנית הלימודים הגרעינית; שינוי שפת ההוראה בהתאם לתחום, לנושא, לסדר היום וכו'; יצירת סביבה דו־לשונית במערכת הבית ספרית כולה; יצירת פרופורציות מאוזנות בכיתות בין מספרי התלמידים דוברי כל אחת מן השפות; שכנוע ההורים בערכה של מדיניות דו־לשונית בהעלאת המוטיבציה וההישגים של הלומדים; העלאת מודעות המורים והכרתם בהבדלים הערכיים-תרבותיים שבין הזרם המרכזי לבין מה שהלומדים מביאים עמם מהבית ומהקהילה; גילוי של כבוד לשפת הבית ולתרבותו כחלק חיוני לגיבוש זהותו החברתית והתרבותית של הלומד, כשהתלמיד מורשה להשתמש בשפתו הראשונה כל אימת שיוזקק לה. נקודה אחרונה זו אינה אפשרית בישראל, אשר בהיותה מדינה קולטת עלייה, יש בכיתות הלימוד ייצוג לשפות ראשונות שונות, שהמורה לא בהכרח שולט בהן. מודל ההטמעה החד-כיווני מציע חינוך בשתי שפות לקבוצה לשונית אחת ואילו המודל הדו-כיווני פונה לשתי קבוצות לשוניות הלומדות את תכנית הלימודים כל אחת בשפתה של האחרת. מטרתן של תכניות מסוג זה היא דו־לשוניות ודו־אוריינות באופן מלא. ילדי הרוב וילדי המיעוט לומדים באותה כיתה, כשכל קבוצה משמשת מודל לשוני לשנייה. ההערכות בנוגע לתכניות אלה חיוביות מאוד: שתי הקבוצות אכן מפתחות מיומנויות דו־לשוניות ודו־אורייניות. ולא זו בלבד, אלא שתכניות מסוג זה מקדמות את הערכתם העצמית של התלמידים, כפי שמתברר מתוצאות מחקרו של למברגר (Lemberger, 1997), שבדק נרטיבים של מורים בחינוך דו־לשוני אנגלית-קריאול, שחולצו מתוך ראיונות עמם.

נשאלת השאלה איזו תכנית דו־לשונית תהיה היעילה ביותר, וכאן הדעות חלוקות: המצדדים בשילוב הילד המהגר בבית ספר של הזרם המרכזי במהירות הקרבית טוענים כי הצלחה עתידית, הן בבית הספר והן לאחר שנות הלימוד, תלויה בשליטה בשפת החברה הכוללת, שפה הנלמדת בצורה הטובה ביותר במסגרת בית ספרית המספקת הזדמנויות לתקשורת עם דוברי אותה שפה. לעומתם המצדדים בתכניות חינוך דו־לשוני המופעלות בשפת הבית של הלומד,

תוך שילוב הדרגתי ולאורך זמן של שפת המקום, טוענים כי הן מביאות לרמות גבוהות של הישגים בכל מקצועות הלימוד, כולל בשפת המקום. תכנית לימודים אינה יכולה להתאים לכולם באופן גורף. ההקשר החברתי והתרבותי השונה שבו מעוגנים חיי הלומדים דורש פתרונות שונים, תוך התחשבות בשונות שביניהם והתאמה לצורכיהם. ילדי מיעוט החיים בבתיים המגלים רצון להתערות ועמדה חיובית כלפי שפת הרוב והקהילה המארחת עשויים להסתגל מהר יותר למסגרת הבית ספרית המתנהלת בשפה זו, בעוד עבור ילדים החיים בקהילות מסתגרות, תכניות חינוך דו-לשוני שיקנו להם סביבה תומכת ומוטיבציונית הן חיוניות יותר למען הצלחתם (Bialystok, 2001).

הכרה במטען לשוני, תרבותי ואינטלקטואלי שהלומדים מביאים לבית הספר ולחברה מהבית כמשאב ואימוץ תכניות לחינוך דו-לשוני ימתנו את ההגמוניה החד-לשונית (העברית במקרה של ישראל), יחזקו גישה פלורליסטית לשפות ויקנו לחברה הון לשוני ותרבותי גם יחד. הון זה יאפשר לבני אותה חברה להכיר תרבויות נוספות ולהשתמש בשפות שונות למילוי משימות תקשורתיות מגוונות לטובת החיים הפרטיים, המקצועיים והציבוריים. עם זאת, לשם יישומן המוצלח של תכניות מסוג זה, יש מקום לברר את הסוגיה לא רק מבחינה פדגוגית, כי אם גם מבחינה חברתית, תרבותית ופוליטית. זאת ועוד. מערכת חינוכית שבכוונתה לבנות וליישם תכניות דו-לשוניות או רב לשוניות, מן הראוי שתכיר בחשיבות שיתופם של מורים מן השדה בגיבוש הקונספציה ובפיתוחה וזאת משתי סיבות עיקריות: א) הם אלה המכירים בצורה הקרובה ביותר את המציאות היומיומית במערכת; ב) הם אלה האמורים להפעיל בשטח את אותן תכניות דו-לשוניות.

סיכום

המאמר מציג דו-לשוניות כתופעה חברתית המתפתחת באופן טבעי בסביבה ובתנאים המאפשרים ומעודדים זאת. בין אם דו-לשוניות הנה תוצאה של הגירה, שינויים פוליטיים במרחב המדיני, חברה רב לשונית או למידה מתוכננת במסגרות פורמליות, היא מהווה הרחבה של יכולת השימוש והידע בשפה בכלל, תורמת להתפתחות אישית בתחום היכולת הקוגניטיבית והרגשית ומטפחת תפיסה רב לשונית ופלורליסטית. כל אלה מהווים מאפיינים חיוביים המרחיבים את דעתו של האדם ומעודדים גישה חברתית של קבלה ופתיחות. רצוי שהמערכות האחראיות לקבלת החלטות הנוגעות למדיניות לשונית בישראל ברמה הארצית, המקומית או הבית ספרית יתנו דעתן על יתרונות הדו-לשוניות ויעודדו שימור וטיפוח מתאימים.

רשימת מקורות

- דוניצה-שמידט, ס', גולן, ר' ואולשטיין, ע' (2001). 'שפתם של עובדים זרים בישראל', בתוך א' (רודריג) שורצולד ור' ניר (עורכים), ספר בן-ציון פישלר: מחקרים בלשון העברית ובהוראתה, אבן יהודה: רכס פרויקטים חינוכיים בע"מ, עמ' 53–74.
- רום, א', סגל, מ' וצור, ב' (2003). 'דו־לשוניות אצל ילדים: רכישת יותר משפה אחת בתקופת הילדות', בתוך א' רוֹם, מ' סגל וב' צור, ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים, תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 187–200.
- Baker, C. (1988). Bilingualism and intelligence. In C. Baker, *Key issues in bilingualism and bilingual education* (pp. 1–21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Beardsmore, H. B. (2003). Who's afraid of bilingualism? In J-M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* (pp. 10–27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden areas. *Journal of Language Identity and Education*, 4 (1), 1–20.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 113–140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (December 15th, 2005). Lecture at the University of Tel Aviv on: Impact of bilingualism on executive processing across the lifespan.
- Bialystok, E. & Cummins, J. (1991). Language, cognition, and education of bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 222–233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse* (pp. 220–259). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. In J-M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* (pp. 56–66). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*, translated from French by Wade Baskin and edited by Ch. Bally & A. Reidlinger. New York: Philosophical Library.
- Diaz, R. M. & Klinger, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 167–192). Cambridge:

Cambridge University Press.

- Fantini, A. E. (1985). *Language acquisition of a bilingual child: A sociological perspective (to age ten)*. San Diego, California: College Hill Press.
- Fishman, J. A. (2000). Who speaks what language to whom and when? In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 89–106). London: Routledge.
- Genesee, F. (1994). Introduction. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 1–12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hoffman, Ch. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Kaufman, D. (2000). Attrition of Hebrew in the United States: Sociolinguistic perspectives. In E. Olshtain & G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity and immigration* (pp. 173–196). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Lemberger, N. (1997). *Bilingual education: Teachers' narratives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyon, J. (1996). *Becoming bilingual: Language acquisition in a bilingual community*. Clevedon: Cromwell Press.
- Moyer, M. G. (1999). Bilingual conversation strategies in Gibraltar. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation* (pp. 215–234). London & New York: Routledge.
- Olshtain, E. & Kotik, B. (2000). The development of bilingualism in an immigrant community. In E. Olshtain & G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity and immigration* (pp. 201–217). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Reid, J. (1995). A study of gender differences in minimal responses. *Journal of Pragmatics*, 24 (5), 489–512.
- Seville-Troiike, M. (2000). Causes and consequences of language maintenance/shift. In E. Olshtain & G. Horenczyk (Eds.), *Language, identity and immigration* (pp. 159–171). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wayne, P. & Collier, Th. (1997/8). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, 35 (4), 23–26.
- Wei, L. (1999). The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation* (pp. 156–176). London & New York: Routledge.
- Wei, L. (2000). Dimensions of bilingualism. In L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (pp. 3–26). London: Routledge.