

אחווה המכללה האקדמית לחינוך (ע"ר)  
Achva College of Education  
הקמפוס האקדמי אחווה



האגודה הישראלית  
לחקר שפה וטבוה

# חווברת תקצירים



## שפה ולמידה בחברה משתנה

הכינוס העשירי של האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה

י"ח באייר תשע"א, 22 במאי 2011

אחווה המכללה האקדמית לחינוך (אולם 524)

## סדר היום

	9:30 - 9:00	התכנסות באולם 524
	9:45 - 9:30	<b>ברכות:</b> אלי זמסקי- נשיא המכללה האקדמית אחוה עלית אולשטיין- נשיאת האגודה
	11:15 - 9:45	<b>מושב פתיחה:</b> יו"ר: עלית אולשטיין אליעזר בן רפאל- נוף לשוני כמפגש של שפה וחברה עוז אלמוג- מאפייני דור ה-Y
	11:30 - 11:15	מקהלת "שירה" במבחר שירים עבריים מתקופות שונות בניצוחה של תלמה צורבל
	11:50 - 11:30	הפסקת קפה

### מושבים מקבילים 13:30 - 11:50

<b>חדר 513</b> <b>שפה, שיח ותרבות</b> <b>בישראל</b> יו"ר: דבורה קלקין- פישמן	<b>חדר 519</b> <b>הוראת שפה</b> יו"ר: דליה כהן-גרורס	<b>חדר 516</b> <b>Bilingualism for Multicultural</b> <b>Understanding</b> יו"ר: מורין רג'ואן מגיב: צבי בקרמן	<b>אולם 524</b> <b>שפה והגירה א</b> יו"ר: מרינה ניזניק
כרמית מילר שפירו חזרות על דברי בן השיח כאמצעי להבעת עמדה אפיסטמית בשיח העברי היומיומי הדבור	קרול גולדפוס Addressing Diversity in Language Education: The case of reading comprehension in two languages	אינאס דיב The impact of inter-ethnic contact on Jewish and Arab children's conceptions of ethnic categories: The case of Integrated schools in Israel	חנה אבו-חצירה, לאה ברץ ורוני ריינגולד מוטיב ההשבחה כסימן לנראות או לביטולה בקרב יוצאי ביתא ישראל
לאה בורובוי ונגה סברדליק משמעות הסינדרום "לא להיות פרייר" בתרבות הישראלית	מחאג'נה שאידה השפעת הדיגלוסיה בערבית על שליפת מילים	ג'וליה שלאם-סלמן Allying and/or Alienating? Students' Perceptions of English and English Language Learning in a Palestinian Israeli Bilingual School	דבורה דובינר העדה האתיופית בישראל: שיחות על המרחב הלשוני, רב- לשוניות ואוריינות
מלכה מוצ'ניק מנכ"ל או מנכ"לית? האם אפשר למנוע מיננות בשפה העברית?	על הכתיבה ניתוח רב-ממדי של חיבורי תלמידים בוגרי מערכת החינוך הלה אתקין ועליזה עמיר דיאלוגיות בכתיבת טיעון של תלמידי תיכון ריקי תמיר ועירית השכל-שחם הכינויים כאבן בוחן להערכת הכתיבה העיונית של תלמידי תיכון	מורין רג'ואן וצבי בקרמן Teachers' "inside" reports on language instruction in the Palestinian-Jewish Schools in Israel	מאירה בלושטיין ואילנה שוהמי Do Speakers of a Power Language Need to be Empowered?
רות בורשטיין כתוביות בתמונות של ציירים ישראלים		מרב בן-נון The Language of Integration: Comparative Understandings of Integrated Education in Regions of Conflict	נורית פלד-אלחנן ילדים אתיופיים בכיתה הישראלית

סיור בתערוכה "אות והוד בעם"

עמיות יהודית- מפגש בין טקסט ודימוי חזותי ביצירות אמנות המשקפות זיקה למושג

האמנים המציגים: אבנר בר-חמא, ישראל רבינוביץ, ימימה לבן ולורה בכר  
אוצרות: משתתפות בקורס 'יישומים בהוראת תרבות ישראל' במסגרת התכנית ללימודי התואר  
השני בתרבות עם ישראל והוראתה בהנחיית ד"ר מיכל סדן

מושבים מקבילים

15:55-14:15

<p><b>חזר 513</b> <b>שפה, ספרות</b> <b>ועיתונות</b> יו"ר: עליזה עמיר</p>	<p><b>חזר 519</b> <b>שפה והגירה ב</b> <b>שפה</b> יו"ר: עלית אולשטיין</p>	<p><b>חזר 516</b> <b>סוגיות במיסוד מדיניות לשון</b> <b>בישראל – המתח בין</b> <b>מדיניות 'מלמטה'</b> <b>ו'מלמעלה'</b> יו"ר: דפנה יצחקי</p>	<p><b>אולם 524</b> <b>היבטים זקדוקיים</b> יו"ר: סול אזואלוס-אטיאס</p>
<p>אילנה אלקד להמן סייד קשוע: שפה וזהות בעולם משתנה</p>	<p>לאה ברץ ודורון דן בין עדה לקהילה - קהילת יוצאי מרקו</p>	<p>דפנה יצחקי מי מיישם את החלטות בג"ץ עדאללה? מדיניות שילוט לגבי השפה הערבית</p>	<p>סרגיי סנדלר מתווה לניתוח סמנטי דיאלוגי</p>
<p>מיכל סדן טקסט, דימוי ו'עמיות' יהודית</p>	<p>ג'והן מייהיל Linguistic identity, political loyalty, and Arabness</p>	<p>יעל קקון וגל רוקניאן מיסוד ההנגשה הלשונית עבור דוברי שפות סימנים</p>	<p>תלמה צורבל הקונוטציות של 'עני' ו'עשיר' במקרא</p>
<p>עידית שר ומירי יוסוב-שלום תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים, משלבים ו"המצאות" לשוניות</p>	<p>פנינה גולן קוק השפעת הזהות על עמדות שפתיות ועל דפוסי השימוש בשפת האם ובשפת הלאום: המקרה של סטודנטים עולים מחבר העמים בישראל</p>	<p>מיכל שוסטר הנגשה לשונית של שירותי בריאות: פעילויות bottom- up המובילות לפעולות top- down</p>	<p>תלמידים חוקרים לשון: עבודות של תלמידים מחוננים בנושאים בלשניים בהנחייתה של זיוה ויילר</p>
<p>עירית זאבי "בין קודש לחול": על 'שפת הפרסומת' בעיתונות החרדית</p>	<p>רינת גולן לימוד עברית והיבטים של זהות בקרב דוברי רוסית בישראל – מה קודם למה?</p>	<p>נרי סבנייה-גבריאל תהליך מיסוד שירותי המתורגמות בבתי המשפט כמקרה מבחן</p>	<p>יעל סברון משמעויותיה של המילה "כבר" סביון אדרי שינויים שחלו בשפה האנגלית לאור השוואתה עם שפות גרמאניות אחרות</p>
			<p>שחר נוימן שימושיה המגוונים של המילה "כאלו" בעברית בת-זמננו תמר אוברקוביץ דרכי שימוש חריגות בזמנים ומשמעותן</p>

הפסקת קפה 16:10 - 15:55

מושבים מקבילים 17:30 - 16:10

<b>חדר 519</b> <b>חינוך עברי / אידאולוגי</b> יו"ר: מלכה מוצ'ניק	<b>חדר 516</b> <b>שפה וליקויים</b> יו"ר: שרה האופטמן	<b>אולם 524</b> <b>לשון והוראתה</b> יו"ר: רות בורשטיין
<b>דוד שחר</b> רטוריקה של גבורה והקרבה בהבניית נרטיב אידאולוגי בהוראת תולדות ישראל בחינוך העברי בארץ ישראל בראשיתו (1882-1914)	<b>אורית בונה</b> רגל פה רגל שם – התמודדותם של חירשים בחברה רב-תרבותית	<b>הלה פולק-יצחקי</b> 'אז מה עושים?' הפועל 'עשה' ומשלימיו בשיח העברי הדבור
<b>דליה גבריאלי-נורי ועינת לחובר</b> איך למסגר מחדש זיכרון קולקטיבי: אסטרטגיות-שיח פייסניות במדור 'אחרי מות' בעיתון הארץ	<b>איריס מנור-בנימיני ומיכל שרייבר</b> עברית שפה "יפה" גם לילדים מיוחדים	<b>חנה אבני-שיין ודורית ברט</b> בשתי שפות- טכנולוגיה אחת: הוראה סינכרונית של מיומנויות שפה ומתמטיקה במרכז למידה מקוון
<b>עדינה בר-אל</b> תלת-לשוניות בקהילה היהודית בפולין ובמוסדות החינוך שלה בין שתי מלחמות העולם	<b>סיגל עוזיאל-קרל ושירה ילון</b> נגישות לשונית לאנשים עם מוגבלות שכלית	<b>רחל רוזנר</b> "דיבור מתוכנן" בתכניות לימודים בעברית (שפת-אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל משנות החמישים ועד ימינו

מושב סיום- אולם 524 18:15 - 17:30

יו"ר: דורון דן

יואל פרץ

גשר מעבר למילים- שפתם של מספרי הסיפורים

(העולה בעיקר מסיפורי עם המשקפים עדות ודתות בחברה הישראלית)

הסעה לתחנת הרכבת ביבנה

18:20



## תוכן העניינים

א	רשימת מרצים.....
1	אורית בונה..... רגל פה רגל שם – התמודדותם של חירשים בחברה רב-תרבותית
2	אילנה אלקד-להמן..... סייד קשוע: שפה וזהות בעולם משתנה
3	איריס מנור-בנימיני ומיכל שרייבר..... "עברית שפה יפה" גם לילדים מיוחדים
4	ג'והן מייהל..... The Arab League has defined being as Arab according to language, geography, and political loyalty
5	גולדפוס קרול..... Addressing Diversity in Language Education: The case of reading comprehension in two languages
6	דבורה דובינר..... העדה האתיופית בישראל: שיחות על המרחב הלשוני, רב-לשוניות ואוריינות
7	דוד שחר..... רטוריקה של גבורה והקרבה בהבניית נרטיב אידאולוגי בהוראת תולדות ישראל בחינוך העברי בארץ ישראל בראשיתו (1882-1914)
8	דליה גבריאלי-נורי ועינת לחובר..... איך למסגר מחדש זיכרון קולקטיבי: אסטרטגיות-שיח פייסניות במדור 'אחרי מות' בעיתון הארץ
9	הלה אתקין, עירית השכל-שחם, עליזה עמיר, ריקי תמיר ודליה כהן-גרוס..... על הכתיבה – ניתוח רב-ממדי של חיבורי תלמידים בוגרי מערכת החינוך
11	הלה פולק-יצחקי..... 'אז מה עושים?' הפועל 'עשה' ומשלימיו בשיח העברי הדבור
12	חנה אבו חצירה, לאה ברץ ורוני ריינגולד..... מוטיב ההשבחה כסימן לנראות או לביטולה בקרב יוצאי ביתא ישראל
13	חנה אבני-שיין וברט דורית..... בשתי שפות – טכנולוגיה אחת: הוראה סינכרונית של מיומנויות שפה ומתמטיקה במרכז למידה מקוון
14	כרמית מילר שפירו..... חזרות על דברי בן השיח כאמצעי להבעת עמדה אפיסטמית בשיח העברי היומיומי הדבור
16	לאה בורובוי..... משמעות הסינדרום "לא להיות פרייר" בתרבות הישראלית
17	לאה ברץ ודורון דן..... בין עדה לקהילה - קהילת יוצאי מרוקו
18	מאירה בלושטיין ואילנה שוהמי..... האם רצוי להעניק כוח לדוברי שפת כוח?
19	מיכל סדן..... טקסט, דימוי ו'עמיות' יהודית
20	מלכה מוצ'ניק..... מנכ"ל או מנכ"לית? האם אפשר למנוע מיננות בשפה העברית?

21	..... <b>נורית פלד-אלחנן</b> ילדים אתיופיים בכיתה הישראלית
22	..... <b>סיגל עוזיאל</b> נגישות לשונית לאנשים עם מוגבלות שכלית
23	..... <b>סרגיי סנדלר</b> מתווה לניתוח סמנטי דיאלוגי
24	..... <b>עדינה בר-אל</b> תלת-לשוניות בקהילה היהודית בפולין ובמוסדות החינוך שלה בין שתי מלחמות העולם
25	..... <b>עידית שר ויוסוב-שלום מירי</b> תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים, משלבים ו"המצאות" לשוניות
26	..... <b>עירית זאבי</b> "בין קודש לחול": על 'שפת הפרסומת' בעיתונות החרדית
28	..... <b>פנינה גולן קוק</b> השפעת הזהות על עמדות שפתיות ודפוסי השימוש בשפת האם ובשפת הלאום: המקרה של סטודנטים עולים מחבר העמים בישראל
29	..... <b>רות בורנשטיין</b> כתוביות בתמונות של ציירים ישראלים
30	..... <b>רינת גולן</b> לימוד עברית והיבטים של זהות בקרב דוברי רוסית בישראל – מה קודם למה?
32	..... <b>רחל רוזנר</b> "דיבור מתוכנן" בתכניות לימודים בעברית (שפת אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל משנות החמישים ועד ימינו
33	..... <b>שאדיה מחאג'נה, שרה פרמן ושרה אייל</b> השפעת הדיגלוסיה בערבית בישראל על שליפת מילים
34	..... <b>תלמה צורבל</b> הקונוטציות של "עניי" ו"עשיר" במקרא
35	..... <b>יו"ר: דפנה יצחקי</b> סימפוזיון: סוגיות במיסוד מדיניות לשון בישראל – המתח בין מדיניות 'מלמטה' (bottom up) ו'מלמעלה' (top-down)
38	..... <b>יו"ר: מורין רג'ואן</b> סימפוזיון: Symposium: Bilingualism for Multicultural Understanding
43	..... <b>עבודות של תלמידים מחוננים בנושאים בלשניים בהנחייתה של זיוה ויילר</b>

## רשימת מרצים

chanaperach@gmail.com	גב' אבו-חצירא חנה המכללה האקדמית לחינוך אחוה
adad117@walla.co.il	ד"ר אבידן אביבה מכללת לוינסקי לחינוך
avhana@bezeqint.net	ד"ר אבני-שיין חנה סמינר הקיבוצים; האוניברסיטה העברית
oalmog@univ.haifa.ac.il	פרופ' אלמוג עוז אוניברסיטת חיפה
elkahal@macam.ac.il	פרופ' אלקד-להמן אילנה מכללת לוינסקי לחינוך
hillatk@netvision.net.il	גב' אתקין הלה משרד החינוך – הפיקוח על הוראת העברית
oritb59@gmail.com	גב' בונה אורית מכללת לוינסקי, המסלול לחינוך לשוני בחברה רב תרבותית
israelev@post.tau.ac.il	ד"ר בורבוי לאה אוניברסיטת תל-אביב
ruth@macam.ac.il	ד"ר בורשטיין רות המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
bhome@netvision.net.il	גב' בלושטיין מאירה אוניברסיטת תל-אביב
saba@post.tau.ac.il	פרופ' בן-רפאל אליעזר אוניברסיטת תל-אביב
mbn219@nyu.edu	ד"ר בן-נון מרב אוניברסיטת חיפה
mszviman@mscc.huji.ac.il	ד"ר בקרמן צבי האוניברסיטה העברית
adibarel@013.net.il	ד"ר בר-אל עדינה המכללה האקדמית לחינוך אחוה
baratd@mail.biu.ac.il	ד"ר ברט דורית סמינר הקיבוצים; אוניברסיטת בר-אילן
lbaratz@netvision.net.il	ד"ר ברץ לאה המכללה האקדמית לחינוך אחוה
gavriely1@gmail.com	ד"ר גבריאל-נורי דליה מכללת הדסה ירושלים
goldfus@netvision.net.il	ד"ר גולדפוס קרול מכללת לוינסקי לחינוך
rinatg1@zahav.net.il	ד"ר גולן רינת משרד החינוך – הפיקוח על הוראת העברית
cookspld@gmail.com	ד"ר גולן-קוק פנינה האוניברסיטה העברית
ddubiner@gmail.com	ד"ר דובינר דבורה אוניברסיטת תל-אביב; אוניברסיטת חיפה; מכללת לוינסקי
inasdeeb96@gmail.com	גב' דיב אינאס המרכז לחינוך יהודי ערבי – עמותת יד ביד
doron-dn@zahav.net.il	ד"ר דן דורון המכללה האקדמית לחינוך אחוה
irithaskel@gmail.com	ד"ר השכל-שחם עירית משרד החינוך – הפיקוח על הוראת העברית, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
zivaw@zahav.net.il	גב' ויילר זיווה מורה לבלשנות תיאורטית במרכזי מחוננים ודוקטורנטית בחוג לבלשנות באוניברסיטת תל-אביב
iritzee@gmail.co	ד"ר זאבי עירית המכללה האקדמית לחינוך אורנים
shalomdi@012.net.il	ד"ר יוסוב-שלום מירי מכללת קיי ואוניברסיטת בן-גוריון
shirayc@gmail.com	ד"ר ילון-חיימוביץ' שירה הקריה האקדמית אונו
dafna.yitzhaki@gmail.com	ד"ר יצחקי דפנה אוניברסיטת בר-אילן
einat@consonet.com	ד"ר לחובר עינת המכללה האקדמית ספיר



muchnm@gmail.com

john@research.haifa.ac.il

carmitmil@gmail.com

iris.manorbinyamini@gmail.com

nogasv@openu.ac.il

sadanm@gmail.com

neris@netvision.net.il

sergeiys@gmail.com

sigaluk@gmail.com

amirliz@inter.net.il

h\_polak@hotmail.com

nuritpeled@gmail.com

yoelprz@netvision.net.il

zurawel@zahav.net.il

yael@dpii.org

msrajuan@mscc.huji.ac.il

rosner@macam.ac.il

gal@dpii.org

reingold@netvision.net.il

shadiama86@gmail.com

elana@post.tau.ac.il

mschuster@bezeqint.net

shahar\_d@macam.ac.il

julia.schlam@mail.huji.ac.il

editsher@gmail.com

schrnichal@gmail.com

n-tamir@bezeqint.net

ד"ר מוצ'ניק מלכה אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' מייהל ג'והן אוניברסיטת חיפה

ד"ר מילר-שפירו כרמית אוניברסיטת חיפה

ד"ר מנור-בנימיני איריס אוניברסיטת חיפה

ד"ר סברדליק נגה האוניברסיטה הפתוחה

ד"ר סדן מיכל המכללה האקדמית לחינוך אחווה; אוניברסיטת תל אביב

ד"ר סבנייה נרי-גבריאל אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר סנדלר סרגיי אוניברסיטת חיפה

ד"ר עוזיאל-קרל סיגל הקריה האקדמית אונו; אוניברסיטת חיפה

ד"ר עמיר עליזה המכללה האקדמית לחינוך אחווה; משרד החינוך – הפיקוח על הוראת העברית

גב' פולק-יצחקי הלה אוניברסיטת חיפה; המכללה הערבית לחינוך

פרופ' פלד-אלחנן נורית המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

ד"ר פרץ יואל אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

ד"ר צורבל תלמה המכללה האקדמית לחינוך אחווה

גב' קקון יעל אוניברסיטת בר-אילן והמכון לקידום החירש

ד"ר רג'ואן מורין המכללה האקדמית לחינוך אחווה

ד"ר רוזנר רחל המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

גב' רוקניאן גל אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר ריינגולד רוני המכללה האקדמית לחינוך אחווה

גב' שאידה מחאג'נה אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' שוהמי אילנה אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר שוסטר מיכל אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר שחר דוד המכללה האקדמית לחינוך אחווה

גב' שלאם-סלמן ג'וליה האוניברסיטה העברית

ד"ר שר עידית המכללה האקדמית לחינוך קיי

גב' שרייבר-דיבון מיכל מכללת תלפיות חולון, ביה"ס הניסוי ממ"ד "שלום" פי"ת

ד"ר תמיר ריקי המכללה האקדמית לחינוך אחווה

#### התלמידים המשתתפים:

אדרי סביון: כיתה י"א – כיתה המחוננים בגימנסיה ראשלי"צ (עבודה מכיתה ח')

אוברקוביץ תמר: כיתה ח' – נס ציונה (עבודה מכיתה ז')

נוימן שחר: כיתה י"ב – כיתה המחוננים בגימנסיה ראשלי"צ (עבודה מכיתה ז')

סברון יעל: כיתה י"א – ביה"ס התיכון גן יבנה (עבודה מכיתה ח')

### רגל פה רגל שם – התמודדותם של חירשים בחברה רב-תרבותית

המחקר נעשה במסגרת לימודי התואר השני במסלול לחינוך לשוני בחברה רב-תרבותית במכללת לוינסקי. נושא החירשים מעורר עניין בקרב אנשי חינוך וחוקרי לשון, אולם מעטים חקרו בארץ את דרכי התמודדותם של חירשים בכל הנוגע לשוליותם החברתית הנגרמת עקב היעדרותו של חוש השמיעה. אנשים חירשים חיים כמעט תמיד בזיקה לשתי סביבות חברתיות שונות זו מזו (ויזל, 2007): החברה השומעת (הרואה בחירות נכות) והחברה החירשת הרואה בחירות תופעה תרבותית חברתית. המאפיין העיקרי שלה הוא שפת הסימנים (Padden & Humphries 2005), שהיא שפה פיזית המועברת במרחב וכוללת שימוש בתבנית כף היד יחד עם הבעות פנים. כמו כן היא מעבירה מידע על התפקיד המרחבי של שותפי השיח (סנדלר ומאיר, 2004).

הנדידה בין שתי הקהילות, השומעת והחירשת, דורשת מיומנויות תקשורתיות מיוחדות (אליהו, מזור ורוקינאן, 2003; 2002; Senghas & monaghan) הכוללות בעיקר שליטה טובה בעברית וקריאת שפתיים, אולם היכולת לקרוא שפתיים מוגבלת משום שרוב ההגיים הדבורים אינם נראים על השפתיים, והאדם החירש צריך להשלים אינפורמציה שלא תמיד היא נכונה.

מטרת המחקר היא להבין את דרכי התמודדותו של האדם החירש בתוך שתי התרבויות שבהן הוא חי. מכאן נבעו שאלות המחקר: השאלה המרכזית – כיצד מפרש אדם חירש את התמודדותו היומיומית בשני העולמות, ושאלה משנית – האם יש הבדל בתפיסה הדו-תרבותית בין חירש שנולד למשפחה חירשת לבין חירש שנולד למשפחה שומעת. המחקר היה מחקר נרטיבי. ערכתי ראיון פתוח עם אנשים חירשים שחלקם גדלו במשפחה חירשת וחלקם – במשפחה שומעת. לראיונות הגעתי עם מתורגמנית לשפת הסימנים כדי לאפשר למרואיינים לדבר בשפתם הטבעית.

מתוך הראיונות עלו שני נושאים מרכזיים והם: קשייו של האדם החירש עם החברה השומעת בתחנות חייו השונות והתמודדותו עם החיים בתוך קהילת החירשים.

### רשימת מקורות

אליהו, מ', מזור, ל', רוקינאן, ג' (2003). **הדרך שלנו – זהות ומעברים בחיי אדם חירש וכבד שמיעה**. תל-אביב: טוביה מנדלסון.

ויזל, א' (2007). שילוב תלמידים לקויי שמיעה. בתוך: ג', אבישר, י', לייזר ושי', רייטר (עורכים), **שילובים - לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך**. חיפה: אחווה.

סנדלר, ו' ומאיר, ע' (2004), **שפה במרחב**. אוניברסיטת חיפה: חיפה.

Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. London: Harvard University Press.

Senghas, R., & Monaghan, L. (2002). *Sings of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language*. Annual Reviews of Anthology, 31.

### סייד קשוע: שפה וזהות בעולם משתנה

סייד קשוע, בן למשפחה ערבית, יליד ישראל (1975), הוא עיתונאי, סופר ותסריטאי הכותב בעברית. עד כה פרסם שלושה ספרים "ערבים רוקדים" (2002), "ויהי בוקר" (2004) ולאחרונה "גוף שני יחיד" (2010).

בחירתו בעברית כשפת כתיבה משכה תשומת לב בישראל ובעולם, כמי שמבטא תופעה רחבה יותר של כתיבת בן למיעוט בשפת הרוב וכמי שנכנס ללבה של מחלוקת ספרותית-תרבותית-חברתית-פוליטית העוסקת בזהותה של מדינת ישראל. יצירותיו תורגמו לגרמנית, לאיטלקית, לצרפתית ולאנגלית ועוררו עניין בשל הקריאה הדיאלוגית המופיעה בהן להתמודדות עם שאלות פוליטיות ושאלות של זהות, אפליה, קיפוח, גזענות ודעות קדומות.

בהרצאה יוצגו ממצאים עיקריים ממחקר טקסטואלי של שלושת ספריו של קשוע, תוך התייחסות לסוגיות הבאות: 1. בחינת סוגיות של זהות ביצירת קשוע בזיקה לשפה ולסמלי תרבות על הציר שבין זהות אתנית, לשונית ודתית ברורה, בלבול בסוגיות של זהות, אבדן זהות, זהויות היברידיות, זהויות כפולות וזיוף זהויות. סוגיית הזהות ביצירת קשוע תיבחן גם לאור תפיסותיו התאורטיות של מעלוף (2010) על זהויות בתרבות של גלובליזציה ובעולם מוכה טרור. 2. בחינת ממד דיאלוגי (באחטין, 1978) כפול פנים: דיאלוג שמקיים הסופר הערבי עם קוראי העברית, ודיאלוג שאני מקיימת עמן, תוך הדגשת הקשר כתיבתן וקריאתן, תוך מיצוב מודע חברתי, פוליטי, לשוני ואישי - של עצמי (ישראלית, יהודייה) מולן (אלקד-להמן, 2008). 3. כרונוטופים (בכטין, 2007), כאמצעי לתפיסת זהות ולהצגתה במרחב ובזמן.

### רשימת מקורות

אלקד-להמן, א' (2008). מזוודה וגדר: על "ערבים רוקדים" ו"ויהי בוקר" מאת סייד קשוע. בתוך: א' אלקד-להמן (עורכת). **זהויות ישראליות בין זר למוכר – קריאה ביצירות חמישה יוצרים בספרות ההווה** (עמ' 119-154). ירושלים: כרמל.

באחטין, מ' (1978). **סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי**. תרגום: מרים בוסנגג [מרוסית, מהדורת 1963]. ספריית פועלים: תל-אביב.

בכטין, מ' (2007). **צורות הזמן והכרונוטופ ברומן: מסה על פואטיקה היסטורית**. תרגום: דינה מרקון. תל אביב-באר שבע: דביר, הקשרים: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

מעלוף, א' (2010). **זהויות קטלניות**. בנימינה: נהר ספרים.

## איריס מנור בנימיני ומיכל שרייבר

### "עברית שפה יפה" גם לילדים מיוחדים

תלמידים בעלי פיגור שכלי הלומדים במסגרות החינוך המיוחד מתקשים לרכוש באופן ספונטאני ועצמאי את מיומנויות השפה. לעתים הלקות באה לידי ביטוי בקושי ב"קליטת" מידע, לעתים בתהליך עיבוד המידע, לעתים ביכולת הביטוי והמללה וביכולות הקריאה והכתיבה.

**בהתייחס לשוויון זכויות** זכותו של כל תלמיד **במדינת ישראל** לרכוש ולפתח כלים, כישורים ומיומנויות, אשר יסייעו לו להתנהל בעולם ולחיות חיים של איכות (רייטר, 2004). תפיסה זו הובילה את האגף לחינוך מיוחד לאמץ את "החינוך הלשוני" כ"תכנית ליבה" עבור תלמידי החינוך המיוחד, מתוך תפיסה כי החינוך הלשוני יפתח ויעמיק את הכישורים החינוכיים לתלמידים להשתלב בחברה, להשתלב בעבודה ולחיות חיים של איכות.

הקשר בין פיתוח מיומנויות שפתיות למטרות אלו בא לידי ביטוי בהקניה של העשרת השפה, כך למשל נלמדים מושגים כמו אסרטיביות, היגיינה, תזונה נכונה, התחשבות בזולת ושליטה עצמית. העשרת עולם התכנים והמושגים הקשורים לשילוב בקהילה ובעבודה, כגון: אחריות, הספק, יחסי עובד מעסיק, לבוש הולם, הסתגלות, מחויבות, טיפוח יכולתם לנהל שיח כדוגמת שיח עם מעסיק, שיח יום יומי עם המוכר בסופר, עם נהג האוטובוס, שיח עם חברים, עם עובדת סוציאלית וכד'. כמו כן פיתוח יכולתם להביע מחשבות, רצונות ורגשות, כגון: חוסר אונים, חרדה, ביטחון, סיפוק עצמי וגאווה.

בית הספר "חטיבת שלום" פיתח עבור תלמידים עם פיגור תכניות ומודלים מיוחדים (משרד החינוך, 2010) גם בנושא זה; אחד ממודלים אלה אנו מבקשות להציג בכינוס. מודל זה מבוסס על ניתוח אירועים חברתיים ודורש מהלומדים רמה תקשורתית גבוהה, יכולת ביטוי שפתית גבוהה ואוצר מילים עשיר. הנחת היסוד של המודל היא כי האדם מבנה ידע באמצעות התנסות באינטראקציות חברתיות משמעותיות בנסיבות תקשורתיות שונות.

המודל "ניתוח אירועים" מבוסס על עקרונותיה של תכנית הלימודים ל"ב 21. אחת ממטרותיו המרכזיות של המודל היא פיתוח שפה ושימוש נכון בה, יצירת קשר מילולי משמעותי בעל-פה ו/או בכתב, תוך יצירת אינטראקציות חברתיות. ניתוח האירועים מתקיים בשיחה קבוצתית המאפשרת חזרה לחוויה הפרטית של התלמיד. בעזרת הקבוצה התלמיד לומד, מתרגל ומפנים הבעה ותקשורת בינאישית – ניתן לראות כי בעקבות התכנית חלה עלייה ביזמה של התלמידים ביצירת אינטראקציה בינאישית עם קבוצת השווים וחלה עלייה ביכולתם ליצור שיח עם מבוגרים עמם הם באים במגע: מעסיקים, אנשי צוות ואנשי רווחה. כמו כן התפתחה אצלם יכולת הבעה שפתית נורמטיבית הכוללת פתיחה, גוף וסיום שיחה בפנייה לגורם רשמי ובשיח טלפוני. התכנית גם העשירה את אוצר המילים של התלמידים. התלמידים רכשו בממוצע 12 מושגים חדשים בחודש. המודל תוקף מחקרית לאורך חמש שנות התפתחות הניסוי (משרד החינוך, 2010).

בהרצאה נציג את המודל שפותח בבית הספר לתלמידים בוגרים (גילאי 13-21) עם פיגור קל (רב-בעייתיים). נמחיש כיצד באמצעותו ניתן לפתח ולהעשיר את שפתם של תלמידים בעלי פיגור שכלי כמו גם תלמידים ללא לקויות.

### רשימת מקורות

משרד החינוך (2010). **לפרוח בשלום**. בית הספר הניסויי ממ"ד "שלום" פ"ת. ספר הניסוי תשס"א-תשס"ז. משרד החינוך המזכירות הפדגוגית גף ניסויים ויזמות.

רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות – השילוב החברתי של אנשים עם נכויות: הצעה לתכנית חינוכית להשתלבות חברתית**. "אחוה" הוצאה לאור: חיפה.

**The Arab League has defined being as Arab according to language, geography, and political loyalty:**

'An Arab is a person whose language is Arabic, who lives in an Arabic-speaking country, who is in sympathy with the aspirations of the Arabic-speaking peoples.'

What is the meaning of this third clause? What are understood to be 'the aspirations of the Arabic-speaking peoples'? This paper seeks to unravel this question by looking at cases where people who speak Arabic but are nevertheless considered not to be Arabs. These include Arabic-speaking Jews, Israeli Druze, Maronite Christians, and--more recently--Shiites in Iraq. What do these groups have in common? It is argued that the thing that they have in common which causes them to be categorized as not being Arabs is that they have actively fought against Sunnis, either by supporting Israel or by fighting against Sunnis in civil wars. The conclusion is that apparently there is an assumption that the aspirations of the Arabic-speaking peoples are that Sunnis should politically control every state in the Arab world, including Israel, and groups which actively oppose this are assumed not to be real Arabs, regardless of whether or not they happen to speak Arabic. So, for example, among Christians in the Levant, it is only Maronites who have physically fought against Sunnis (in the Lebanese Civil War) and therefore only Maronites who reject being described as Arabs, while Catholic, Greek Catholics, and Orthodox Arabic-speakers have not physically fought against Sunnis and are universally regarded to be Arabs (Khashan 1990). Similarly, since the Shiites took power from the Sunnis in Iraq in 2006, a discourse has developed which contrasts 'Sunni Arabs' and 'Shiites', implying that the Arabic-speaking Shiites in Iraq are not Arabs, as in Muhammad Ahmed's 2009 book, 'America unravels Iraq: Kurds, Shiites, and Sunni Arabs compete for supremacy.'

## **Addressing Diversity in Language Education: The case of reading comprehension in two languages**

Reading comprehension is a higher-level cognitive processing activity that involves the integration, organization, and understanding of connected text and is critical for academic and social success. However, research in the area of reading disabilities has focused overwhelmingly on basic decoding skills and the beginning reader to the degree that comprehension and the adolescent pupil has been relatively neglected. This novel research fills the knowledge vacuum by examining different cognitive processes within an intervention program which operationalizes a theoretical model of reading comprehension addressing two languages, namely, the mother tongue and English as a Foreign Language.

### **Research Methods:**

This quasi-experimental research was carried out on two unmatched heterogeneous groups, an Intervention Group and a Control Group consisting of 40 students each. Each group had a number of assessed learners with dyslexia and learning disabilities. The results are based on the pre-test/intervention/posttest design. The tests had been developed according to the cognitive processes identified in the practical application of the theoretical model. The results were analyzed using a one-way ANOVA with repeated measures.

**Findings and Discussion:** The statistical analyses showed that students in the intervention group closed the gap between the two classes. It is proposed that through an integration of the elements of cognitive processing, together with the systematic development of metacognition, dyslexic and at-risk learners are able to acquire not only the skills needed for FL reading comprehension, but also improve their literacy skills in the mother tongue necessary for academic success. The presentation will highlight the connection of theory to practical application in the classroom. This research is important from an academic and professional point of view.

### העדה האתיופית בישראל: שיחות על המרחב הלשוני, רב-לשוניות ואוריינות

בהרצאה זו יוצג סיכום ביניים של מחקר על רב-לשוניות בקרב העדה האתיופית, על פרקטיקות אורייניות של הקהילה ועל הקשר בין אלה למרחב הלשוני הישראלי.

הנתונים מתבססים על שיחות עם בני העדה האתיופית בנוגע לעמדתם כלפי רב-לשוניות, שפת המשפחה, תקשורת בין-דורית והשפעתם של גורמים אלה על אוריינות ועל הישגים לימודיים. השיחות מתקיימות עם קשת רחבה ככל האפשר של האוכלוסייה: משפחות ותיקות, עולים חדשים, בוגרים וצעירים. מטרת השיחות היא לקבל רושם על המרחב הלשוני הביתי של הנשאלים והן מתקיימות (כשיש אפשרות) בבתיים של הנשאלים. בשיחות עם עולים חדשים אני נעזרת במתורגמנים.

נדון בנתונים אשר נאספו. נדון במניעים לאימוץ מדיניות לשונית משפחתית או אישית מסוימת, ונסה לבדוק האם קיים קשר בין מעמדה ונוכחותה (או היעדרה) של השפה האמהרית במרחב הלשוני של ישראל לבין הפרקטיקות האורייניות של בני העדה. כמו כן נבחן את מקומן של פרקטיקות אורייניות אורליות בחיי המשפחה.

מה אנו למדים מחוייבתם ומתחושתם של בני העדה לדורותיה בכל הנוגע להשלכותיה של המדיניות הלשונית בישראל? האם ניתן להוביל לשינוי בסטטוס קוו של השפה האמהרית על ידי מעשים כגון חינוך מורים, הורים ותלמידים, הגברת הנוכחות של השפה במדיה וכד'? האם בכוחה של רפורמה מעין זה להביא לשינוי בפרקטיקות אורייניות ובהישגיהם הלימודיים של התלמידים האתיופיים בבתי ספר ובמוסדות להשכלה גבוהה בישראל?

מטרתה של הרצאה זו היא להציג נתונים מהשטח כדי להעשיר את התחום המקצועי. מטרה נוספת היא להעלות נושאים במדיניות לשונית ובפרקטיקות אורייניות לדיון ציבורי-מקצועי כדי לבחון האם צעדים של רפורמה מעין אלו שהוזכרו לעיל עשויים להביא להעמקת התערותה של העדה האתיופית בחברה הישראלית.

**רטוריקה של גבורה והקרבה בהבניית נרטיב אידאולוגי בהוראת תולדות ישראל בחינוך העברי בארץ**

**ישראל בראשיתו (1882-1914)**

ההיסטוריה הלאומית נחשבה בחינוך העברי בארץ ישראל בראשיתו כמקצוע מחנך ומעצב ומכשיר נאמן לחינוך לאומי. בהתאם לכך, גישתם ההיסטורית של המורים העבריים התאפיינה ב"אקטיביזציה" של היסטוריה רומנטית והובילה לעבר הקדום של עם ישראל, שנתפס כעבר מפואר המייצג את הרגעים ההרואיים הגדולים בהיסטוריה היהודית. הוראת ההיסטוריה הלאומית נועדה מבחינה זו לכוון בכיוון מסוים, להשריש ערכים, לסגל לתלמידים השקפה ותפיסת עולם רצויה לחברה – על פי האידאיה הציונית המרכזית של דור התחייה, אשר ראוי להעבירה לנוער על מנת להשיג את מטרות החברה.

הוראת תולדות ישראל בחינוך העברי הציגה תפיסה מובחנת של גבורה יהודית ש"מבחוץ הכניסה" לשורותיה היה הנכונות להקרבה מלאה למען ערכים קולקטיביים. חשיבות מיוחדת קיבלו ערכי הגבורה הפיסית.

הגישה החינוכית בראשיתו של החינוך העברי בארץ ישראל העצימה את משמעותה ההיסטורית המיוחדת של תקופת המקרא והבית השני כהיסטוריה מכוונת ותבנית עומק של תודעה היסטורית, שנועדו להעניק משמעות ולגיטימציה למציאות של חברה לאומית מתהווה. כך, פרשיות היסטוריות של גבורה והקרבה כמו מלחמותיהם של יהושע, השופטים, שאול, דוד, יהודה המכבי, הקנאים במרד הגדול ובר כוכבא הופכים דגמים לאומיים, סמלי הזדהות ונרטיבים אידאולוגיים הנושאים עמם מסרים שמטרתם לעצב את השקפת העולם של התלמידים.

כיצד הוצגו וסופרו פרשיות היסטוריות אלה כפרשיות של גבורה והקרבה? באילו אמצעים רטוריים ולשוניים ביטאו המורים העבריים את הערכים של גבורה והקרבה? כיצד ביקשו באמצעות הרטוריקה המיוחדת של גבורה והקרבה לעורר בלב התלמידים את רגשי ההזדהות עם תנועת התחייה הלאומית ורצון של "קום ועשה" בקביעת הגורל של האומה?

במסגרת ההרצאה יודגמו השימושים הרטוריים והלשוניים שאותם נקטו המורים העבריים וספרי הלימוד בהיסטוריה בהתייחסותם לערכי הגבורה וההקרבה כאמצעים בהבניית נרטיב אידאולוגי, כמו למשל: א. מלים ומונחים המדגישים את המשמעות המיוחדת שיש למוטיבים של גבורה, הקרבה ודם; ב. ניסוחים פסקניים כאמצעים להעברת מסר מוגדר; ג. פאתוס ואידיאליזציה; ד. מרכיבים רטוריים ולשוניים הדרושים ליצירת מיתוס; ה. ביטויי הערכה סובייקטיביים שדרכם עוברים מסרים בצורה ברורה ונוקבת; ו. ריבוי חריג של מלים מן השדה הסמנטי של האלימות והכוחניות כמאפיין סגנוני בולט שנועד לשקף את עצמתם של מאבקי גבורה והקרבה מסוימים.

במסגרת ההרצאה נתייחס גם לביטויים רטוריים-לשוניים הייחודיים לפרשיות הגבורה של שאול, יהודה המכבי, מלחמת הקנאים במרד הגדול ובר כוכבא, והמייצגים זיקות גומלין בין לשון, אידאולוגיה והיסטוריוגרפיה.

**רשימת מקורות**

זרובבל, י' (2004). קרב, הקרבה, קורבן, בתוך א' בן עמוס וד' ברטל (עורכים), **פטריוטיזם: אוהבים אותך מולדת** (עמ' 61-101). ת"א.

מוציניק, מ' (2001). **לשון, חברה ותרבות**. ת"א.

אלבוים-דרור, ר' (2001). **החינוך העברי בארץ ישראל**, א'. ירושלים.

זרטל, ע' (1994). המעונים והקדושים: כינונה של מרטרולוגיה לאומית. **זמנים**, 48, עמ' 26-45.



## דליה גבריאל נורי ועינת לחובר

### איך למסגר מחדש זיכרון קולקטיבי: אסטרטגיות-שיח פייסניות במדור 'אחרי מות' בעיתון הארץ

פרקים רבים מהזיכרון הקולקטיבי הישראלי הנוגע למאה ה-20 קשורים בשתי תמות קונפליקטואליות: מלחמות ושואה. כאלה הם למשל, זיכרונות הקשורים לקרבות ספציפיים שנערכו ב-1948 והסתיימו בניצחונה של ישראל מחד גיסא ובינכבה' הפלסטינית מאידך גיסא. באופן דומה, הזיכרון הקולקטיבי הישראלי מתמודד עם מתח בלתי פוסק סביב הבניית זכר השואה. מצד אחד, מתוך החובה לזכור את שואת יהודי אירופה, ומן הצד האחר, מתוך רצון להכיר, למשל, בקיומה של 'גרמניה האחרת' ולאפשר כינונם של יחסים דיפלומטיים תקינים בין המדינות.

כיצד להתמודד עם כתיבת פרקים טעונים בעבר הלאומי בלי שהזיכרונות הקשים יעיבו על הניסיון לפתוח דף חדש ביחסי עמים? שאלה זו רלוונטית לקשת רחבה של כותבי זיכרון קולקטיבי, החל ממנהיגים פוליטיים וכלה בסופרים, בהיסטוריונים ובעיתונאים. היא רלוונטית בהקשר הישראלי וגם מחוצה לו. היא עשויה להישאל ע"י קנצלר גרמניה בעת ביקור ביד ושם או ע"י היסטוריון ישראלי הכותב פרק על מלחמת יום כיפור בספר המיועד לתלמידי תיכון ועוסק ביחסי ישראל ומצרים.

מטרת ההרצאה היא להדגים הלכה למעשה אסטרטגיות שיח של מה שאפשר לכנות, 'הבניה קוסמופוליטית של הזיכרון הקולקטיבי', מתוך הנחה כי קיים חסר מחקרי ומעשי בהצבעה על אסטרטגיות כאלה. חלק מאסטרטגיות השיח הפייסניות שזהו הן: הצבעה על מכנה משותף עם אויבי האתמול, שימוש באנקדוטות והומור ושימוש ב'אקורד סיום' פייסני.

מקרה המבחן שניתח הוא מדור ההנצחה השבועי של עיתון הארץ 'אחרי מות' בין השנים 2001-2009. המדור עוסק בהנצחת אישים ישראלים רבי-פעלים שמרביתם משתייכים לאחת משתי קבוצות מרכזיות: לוחמים וניצולי שואה. בזיכרונות של שתי הקבוצות בולטים "זיכרונות לעומתיים" המבוססים על "ערכים לעומתיים": גבורה לוחמת והישרדות. כעיתון המבקש לקדם סדר יום לאומי פייסני, סוג זה של זיכרונות מהווה אתגר לכותבי המדור.

תרומת ההרצאה ליחסי 'שפה-חברה' היא עיונית ומעשית. הדגמת אסטרטגיות השיח שזוהו במדור 'אחרי מות' עשויה לשרת סוכני זיכרון נוספים המתמודדים עם כתיבת זיכרונות לאומיים קונפליקטואליים, ובאופן כללי לרתום את 'השפה' לשרות 'החברה'.

Zandberg, E. (2010). *The Right to Tell the (Right) Story: Journalism, Authority and Memory*. Media, Culture & Society. 32: 5 - 24.

Levy, D., & Sznajder, N. (2006). *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

## הלה אתקין, עירית השכל-שחם, עליזה עמיר וריקי תמיר

### על הכתיבה – ניתוח רב-ממדי של חיבורי תלמידים בוגרי מערכת החינוך

הכתיבה נחשבת למיומנות השפה הקשה ביותר לרכישה ולשליטה בה. חוקרים רבים (אלבו 1973, 1981, Elbow, 2000, 1986; בריוטר וסקרדמליה, 1978, 1987; Bereiter & Scardamalia, 1987; הייז, 1996; Hayes, 1996; הייז ופלאואר, 1980; Hayes & Flower, 1980; קרס, 1982; Kress, 1982; ריילארסדם ואחרים, 2005; Rijlaarsdam & Al., מעידים על כך שנושא הכתיבה מורכב מאוד. ראשית על הלומדים לבצע בהצלחה את הפרדה בין הצורות והפונקציות השונות של לשון הדיבור לבין אלה של לשון הכתב, וכן יש צורך בהפעלה של יכולות קוגניטיביות מוגברות (פלאואר והייז, 1981; Flower & Hayes, 1981; הייז 1996; רביד וטולציינסקי, 2002; Ravid & Tolchinsky).

במושב זה נציג מחקר הבוחן את כתיבת הטיעון של בוגרי מערכת החינוך בארץ. קורפוס המחקר כולל כ-100 חיבורי תלמידים בראשית כיתה י"ב. במושב נציג תמונה כללית של כתיבת התלמידים, ובעיקר נבחן שני היבטים מרכזיים: רמת נוכחותה של הדיאלוגיות בחיבורי התלמידים ומאפייניה וכן רמת נוכחותה של השפה המדוברת בטקסטים הכתובים.

### דיאלוגיות בכתיבת טיעון של תלמידים מתבגרים

הארגומנטציה היא התנהגות לשונית הנובעת מן ההכרה בקיומן של דעות שונות. במהלך המאה הקודמת התמקד חקר הארגומנטציה במבנה המבעים ובסדר של הטיעון (Toulmin, 1958). במודל זה הדיאלוגיות לא הודגשה דיה (Andriessen, 2006). בהמשך הושם דגש במרכיב זה בשיח הטיעון (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969). הדיאלוגיות זכתה להכרה כמרכיב חשוב גם בקרב חוקרים מתחום הפרגמה דיאלקטיקה (van Eemeren, H.F. & Grootendorst, 1999). בטקסט הארגומנטטיבי הדיאלוגיות מתבטאת בדרכים מגוונות, כגון מבני ויתור, ציטוטים, אמצעים לשוניים המבליטים את נוכחותו של המוען ועוד (לבנת, תשע"א).

הרצאה זו היא חלק ממחקר מקיף שמטרתו לבחון את הדיאלוגיות בכתיבתם של תלמידים בוגרי מערכת החינוך בישראל. היבט זה, למרות חשיבותו הרבה, טרם נבדק איכותנית וכמותית.

בהרצאה נציג ממצאים ראשוניים של המחקר. נתמקד בהצגת האמצעים הלשוניים להבעת דיאלוגיות ובשכיחותם. כמן כן ננתח כמה אמצעים לשוניים בולטים בכתיבתם של התלמידים. אנו מאמינות כי הממצאים והתובנות מן המחקר יאפשרו לכוון את כתיבת הטיעון לשיח דיאלוגי מושכל.

### הכינויים כאבן בוחן להערכת הכתיבה העיונית של תלמידים מתבגרים

כינויי הגוף והרמז הם יסודות לשוניים מבניים שמשמעותם מובנת מתוך ההתייחסות להקשר. החלוקה המסורתית של הכינויים היא לשתי קבוצות: א. כינויים דאיקטים אקזופוריים, הרומזים אל רפרנטים בעולם החוץ-לשוני והם משמשים במובהק בשפה המדוברת; ב. כינויים אנדופוריים, פנים טקסטואליים, והם משני סוגים: קטפוריים הרומזים ליסוד לשוני בהמשך הטקסט, ואנפוריים, המתייחסים למה שהוזכר קודם – אלו משמשים בעיקר כאמצעי סגנוני-טקסטואלי לחיסכון ולקישוריות (עבאדי, תשמ"ח). ריבוי הכינויים נמצא כאחד המאפיינים המבחין בין השפה המדוברת לכתובה (בורוכובסקי בר-אבא, תש"ע).

היכולת להבחין בין דרכי ההבעה המקובלות בשפה הכתובה לעומת המדוברת ולהשתמש בהן בהתאם לנסיבה התקשורתית מתפתחת במהלך השנים. ההכרה שקיימת שפה כתובה השונה מזו של הדיבור הולכת וגדלה בגיל חטיבת הביניים, ומצופה שבהדרגה תהפוך הכתיבה למפורשת ולרהוטה יותר (פלד, 1996, נייר שגיב ואחרים, תשס"ח).

מטרת המחקר היא לבחון את מאפייני הכתיבה העיונית בקרב בוגרי מערכת החינוך בישראל. בהרצאה זו נציג היבט אחד - השימוש בכינויי גוף ורמז. הממצאים יושוו למצב בספרי הלימוד כדי לעמוד מקרוב על הבדלי הסגנון שבין הלשון הנכתבת ע"י התלמידים לבין הלשון המשמשת להם דגם לכתיבה.

#### רשימת מקורות

- בורוכובסקי בר-אבא, א' (תש"ע). **העברית המדוברת**, ירושלים: מוסד ביאליק.
- בן שחר, ר' (תשנ"ד). התפתחות לשון הדיאלוג בסיפורת הישראלית – תחנות עיקריות, **סדרן 1**, 240-217 לבנת, ז' (תשע"א). **הרטוריקה של המאמר המדעי**, אוניברסיטת בר-אילן.
- ניר-שגיב, ב' ואחרים (תשס"ח). התפתחות המשלב הלשוני בגיל בית הספר כגורם בין סוגות ובין אופנויות, **אוריינות ושפה 1**, 104-71
- עמיר, ע' ואתקין, ה' (תשע"א). מה בין דיון לוויכוח, **חלקת לשון 42**, 136-119.
- עבאדי, ע' (תשנ"ח). **תחביר השיח של העברית החדשה**, ירושלים: מאגנס.
- פלד, נ' (עורכת, 1996). **דרכים באוריינות - מדיבור לכתיבה**, ירושלים: כרמל, 204-97
- Andriessen, J. (2006). Arguing to Learn in: K. Sayer (ed.) *Handbook of learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University press, pp. 443–459.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1978). From Conversation to Composition: The role of Instruction in Developmental Process. In: Glaser, R. (Ed.) *Advances in Instructional Psychology*. Vol.2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, 1- 27. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge & Kegan Paul
- Perelman, ch. and Olbrecht-Tyteca L. (1969) *The new Rhetoric*. Notre Dame: Notre Dame.
- Rijlaarsdam, G.; Van den Bergh, H.; Couzijn, M. (2005). *Effective Learning and Teaching of Writing*. Kluwer Academic Publishers, NY
- Toulmin, S.E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, H.F. & Grootendorst, R. (1999). Developments in argumentation theory. In: J Andriessen & P.Coierer (Eds.) *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Pp 59-73.

## הלה פולק-יצחקי

### 'אז מה עושים?' הפועל 'עשה' ומשלימיו בשיח העברי הדבור

המחקר עוסק בפועל 'עשה' בשיח עברי ספונטני דבור ובקשר בין משלימיו של פועל זה לבין משמעותו בתוך ההקשר שבו נעשה בו שימוש. מטרתו של המחקר היא לבדוק אם יש התאמה בין משמעותו הפרגמטית של הפועל 'עשה' לבין המשלימים שעמם הוא מופיע בשיח.

מקובל לראות בפועל 'עשה' כינוי לפעולה: פועל המהווה תחליף לפעלים שונים ואינו מייצג מימוש של פעולה (רובינשטיין, 1980; בורוכובסקי, 2001), 'עשה' מציין עשייה וביצוע של פעולה (שם). מילון אבן-שושן (אבן-שושן 1983) מונה שבע משמעויות, אף הן כולן מציינות ביצוע אקטיבי של פעולה: 1. פעל, ביצע עבודה; 2. הוציא מקרבו; 3. התנהג, גרם; 4. מינה; 5. שהה; 6. עבר; 7. פועל עזר לפני שמות עצם מופשטים.

בחינת הפועל בהקשרו הטבעי מעלה תוצאות שונות. מספר משמעויות לא באו כלל לידי ביטוי בשיח הדבור ומשמעויות נוספות התגלו: נבדקו 186 היקרויות של הפועל 'עשה'. כמחצית מכלל ההיקרויות שנבדקו הושלמו על-ידי מושא ישיר בלבד ומשמעותן הפרגמטית הייתה:

1. ביצוע או הכנה פעילים; 2. ביצוע חווייתי של אירוע או פעולה; 3. חוויה של אירוע או פעולה; 4. גרימה של פעולה או מצב; 5. דיבור ואמירה (במקרה זה המשלים הוא פסוקית מושא).

כמחצית נוספת מכלל ההיקרויות שנבדקו הושלמו על-ידי מילת יחס ומושא ישיר ומשמעותן הפרגמטית הייתה:

1. ביצע; 2. גרם; 3. הכין; 4. עיסה; 5. ביצע/הכין; 6. גרם/ביצע; 7. אמר (במקרה זה המשלים הוא פסוקית מושא). נמצא כי מטרות השימוש במילת יחס בשיח הן: 1. הסבר; 2. הפיכת המבע לחד-משמעי; 3. התייחסות מיוחדת לנמען על פני יתר הנמענים כדי להביע התנגדות לדבריו; 4. העצמת תחושה קשה של הנמען.

מספר מצומצם של היקרויות הופיע רק עם משלים שהוא מילת יחס וציין ביצוע אקטיבי של פעולה. עם זאת המשמעות הספציפית של הפועל בתוך ההקשר הייתה שונה בכל היקרות. כפי שניתן לראות למשל בדוגמה הבאה שבה לימור מספרת לחברתה על המסז' המכאיב שחוותה: לימור: ..בגב הכי פחות יכאב לי... הוא עושה לי ברגליים... כאילו אני... צ'ך ללוש פה ב...

בקטע זה מופיע הפועל 'עשה' שמציין ביצוע של פעולה ומשמעותו בתוך ההקשר היא 'מעסה', 'עושה מסז''. המשלים המושאי 'מסז'' אינו מופיע בקטע אלא חבוי בתוך הפועל 'עשה', דבר המצביע על כך שמשמעותו של הפועל היא תולדה של חיבורו עם מושאו הישיר.

מספר מצומצם עוד יותר מכלל ההיקרויות של 'עשה' הופיע ללא משלימים. גם כאן המשמעות השתנתה בהתאם להקשר שבו הופיע הפועל. מכאן עולה שיש תימוכין בשיח להכרה בפועל 'עשה' עם משלימי מושא ישיר מסוימים כצירוף פועלי אחד שלא ניתן לפרקו. על פי התנהגותו של הפועל בשיח מתקבלת ההנחה כי מדובר בקולוקציה ולא בפועל ובמשלים מושאי.

### רשימת מקורות

- אבן שושן, א' (1983). המילון החדש. ירושלים: קריית ספר.
- בורוכובסקי, א' (2001). הפועל- תחביר משמעות ושימוש. באר שבע: הוצאת אוניברסיטת בן גוריון.
- רובינשטיין, א' (1980). פעלים כמימוש פרופוזיציות ופעלים ככינוי לפעולות. בלשנות עברית חפשית, 15, 27-19.

**מוטיב ההשבחה כסימן לנראות או לביטולה בקרב יוצאי ביתא ישראל**

על רקע התגובות המיוחדות של החברה הישראלית לעולי אתיופיה והתהליכים שהתרחשו החל אצל העולים המהגרים תהליך של ניסיון להשתלב בחברה, אבל עדיין קהילת יהודי אתיופיה מחפשת את המקום ה"נכון" בעבורה במארג החברתי הישראלי מבחינת ממד הנראות או אי הנראות (בן עזר, 2010) – הקבוצה שואפת להיראות ובה בעת שלא להיראות. רוצה לומר: היא מעוניינת להפוך לחלק אינטגרלי בלתי מובחן מן החברה שאליה הגיעה, היא מעוניינת שלא יתייחסו לחבריה באופן אחר, שונה, המבדיל אותם מחברים אחרים בקבוצה, משמע לא להיראות, אולם מנגד בני הקבוצה הנקלטת מבקשים לשמור על ייחודם, מבקשים יחס מתחשב בכל הנוגע לאפיונם המיוחד ולהיבטים ספציפיים הנוגעים להגירתם. כלומר הקבוצה מבקשת להמשיך ולקיים היבטים חשובים מן הקיום הקודם שלה, מן העבר החברתי-תרבותי שלה (בן עזר, 2010).

בהרצאה נתאר את השיח הנסתר (sub text) העולה בעיתון "ידיעות נגט". ננתח מכלול של כתבות שנכתבו על ידי עורכת העיתון ועל ידי כתבים מבני הקהילה. השיח הנסתר מבקש מחד גיסא לטשטש את נראותם של בני הקהילה ולהציגם כמשתלבים בחברה הישראלית, ומאידך גיסא שימוש נרחב במוטיבים הקשורים להשבחה ולהצלחה מצביע על כיוון של נראות המכוון למהות של קהילה. השיח ינותח על פי עיקרון המסר החבוי (קליין, 2010). במחקר זה השתמשנו בקוד המסמן, בקוד הסמלי ובקוד הפעולות של ברת' (Barthes, 1974) על מנת לקטלג מתוך כלל הטקסטים העיתונאיים משמעויות שונות לחטיבות טקסטואליות מוגדרות. הגדרנו את הקודים גם ככותרות מכלילות לאותן חטיבות טקסטואליות, לאחר שיוך כל תבנית טקסט לקוד שהותאם לה. הקוד המסמן מגדיר מוטיבים שנמצאו בתוך הטקסט, לאחר שהודגם שימוש רב במלל מסוים. הקוד הסמלי מייצג ניגודים מילוליים או רעיוניים שנמצאו בטקסטים, וקוד הפעולות מייצג את השימוש הרב בפעולות מסוימות בתוך המלל הטקסטואלי.

ניתוח הטקסטים העיתונאיים ב"ידיעות נגט" (59 גיליונות שהודפסו) גילה מוטיבים מרכזיים המוצגים באמצעות שימוש חוזר על מלל מסוים. בולט במיוחד מוטיב **ההשבחה** העולה מתוך כלל הטקסטים: קיימת מגמה להבליט את מצוינותם של בני הקהילה בתחומים שונים ובכך לעודד שאיפה למצוינות בקרב צעירים. מוטיב ההשבחה מוצג גם באמצעות חזרה על המילה "**הצטיינות**" על נגזרותיה השונות. מגמה זו של השבחה משרתת כיוון של נראות בהתייחס למהותה של הקהילה, אולם מאידך – קיימת גם מגמה מפורשת להמעט בהישגיהם של בני הקהילה באמצעות כתבות שאינן מבליטות את מצוינותם. מגמה זו משרתת את הרצון לטשטש את נראותה של הקהילה ולהציגה כקהילה אשר הצליחה להשתלב בחברה הישראלית.

**רשימת מקורות**

בן עזר, ג' (2010). כטיפה השבה אל הים? נראות ואי נראות בתהליך הקליטה של יהודי אתיופיה, בתוך: ע' לומסקי פדר ות' רופפורט (עורכות). **נראות בהגירה - גוף, מבט ייצוג** (עמ' 305-328). ירושלים: מוסד ואן ליר והקיבוץ המאוחד.

קליין, ע' (2010). ניתוח שיח ביקורתי של עיתונים, בתוך ל' קסן ומ' קרומר - נבו (עורכות). **ניתוח נתונים המחקר האיכותני**, (עמ' 230 – 254). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון.

Barthes, R. (1974). *S/Z An Essay* (R. Miller, Trans). New York: Hill and Wang.

### בשתי שפות – טכנולוגיה אחת:

#### הוראה סינכרונית של מיומנויות שפה ומתמטיקה במרכז למידה מקוון

**מטרתה** של עבודה זו היא לבחון את מבנה השיח המקצועי שנוצר בקרב מתכשרות להוראה בשיעור סינכרוני מקוון בעת הפעלת דף עבודה.

במסגרת סדנאות הכשרה להוראה מותאמת במסלול לחינוך מיוחד במכללת סמינר הקיבוצים התנסו הסטודנטיות במהלך שנת לימודים בהוראה מקוונת מותאמת יחידנית לתלמידים לקויי למידה. 8 סטודנטיות בסדנה להוראה מותאמת בקריאה ו-13 סטודנטיות בסדנה להוראה מותאמת במתמטיקה. השיעורים התאפיינו בשילוב ייחודי של שלושה תחומי ידע: ידע דיסציפלינארי בהוראה מותאמת במתמטיקה או הוראה מותאמת בקריאה, ידע דידיקטי וידע טכנולוגי בהוראה מקוונת סינכרונית. הסטודנטים קיימו שיעורים מקוונים מן המכללה עם תלמידים בבית ספר עירוני במרכז הארץ. הנתונים נאספו באמצעות תמלול השיעורים המקוונים שהתקיימו לאורך שנת הלימודים (38 שיעורים).

בהתבסס על הספרות המקצועית נבחרו 3 מודלים לצורך ניתוח אסטרטגיות ההוראה: המודל של פוירשטיין (פוירשטיין, 2001) לבחינת אסטרטגיות תיווך פדגוגיות, המודל של גולדמן והסלברינג (Goldman & Hasselbring, 1997) לצורך בדיקת אסטרטגיות ההוראה בתחומי הדעת והמודל של משרע (Mishra & Koehler, 2006) המבוסס על התאוריה של שולמן, ומשלב את כלל התחומים עם הטכנולוגיות העדכניות.

בדיון זה נציג את הממצאים הנוגעים למבנה הייחודי של השיח אשר התקיים בין הסטודנטיות לתלמידים סביב פעילות עם דף עבודה ממוחשב במהלך למידה מותאמת סינכרונית. הממצאים ממקדים את קיומו ומבנהו של שיח אסטרטגי פדגוגי (אם לא תדע את התשובה אתה יכול לחזור לקטע הקריאה), דיספלינרי (גו- במילים כמו ביתנו, ארצנו עולמנו נקרא כינוי שייכות) טכנולוגי (לפני שנמשיך אני רוצה שי' תלחץ על קונטרול ותנסה לדבר אתי) ומממזג (אמרנו ש 4 כפול 7 זה 28 [דיסיפלינרי], כדאי להראות את זה בעזרת ציור ממוחשב [טכנולוגי]).

מהאמור ניתן לגזור את משמעותם של ממצאים אלה לעוסקים בהכשרה להוראה. יש להעלות למודעות המורים העתידיים את מקומו המשמעותי של השיח האסטרטגי כמקדם למידה והוראה מולטי דיסציפלינרית מותאמת מקוונת לצד שיח הכיתה המסורתית. עלינו לדאוג להכשיר את המורים העתידיים ולחושפם להשלכות הפדגוגיות בנוגע לארגון מרחבי ההתנסות המותאמים לצורכי התלמידים.

## כרמית מילר שפירו

### חזרות על דברי בן השיח כאמצעי להבעת עמדה אפיסטמית בשיח העברי היומיומי הדבור

המונח "עמדה אפיסטמית" (epistemic stance, Kärkkäinen, 2003) מתייחס למידת ביטחון של הדובר במבע הנאמר בשיחה על ידיו או על ידי בן השיח ולמקור ידיעתו לגבי הדברים הנאמרים. במחקרי בדקתי אלו אמצעים לשוניים משמשים להבעת עמדה אפיסטמית, וכיצד הם מתפקדים בשיח העברי היומיומי הדבור. אמצעים אלו נחקרו ב-104 שיחות ספונטניות (4 שעות ו-54 דקות) המתומללות ב"קורפוס השיח העברי הדבור של אוניברסיטת חיפה" (משלר, 2010). כל שיחה כללה 2-5 דוברים; סך-הכול השתתפו בשיחות 287 דוברים שונים. במחקר נמצא כי דוברים משתמשים להבעת עמדה אפיסטמית במבעים שונים ומגוונים (לדוגמה, אני חושבת, אולי, בטח ועוד) וכן באסטרטגיות שיח שונות המבוססות על עקרון החזרה בשיח (repetition, Tannen, 1989). אחת מאסטרטגיות השיח הללו, שבה אתמקד בהרצאה, היא חזרתו של הדובר על דברי בן השיח. בקורפוס נמצאו חזרות על דברי בן השיח המשמשות להבעת ביטחון מלא של הדובר בתוכן הדברים. חזרות אלו מעידות במקרים רבים על עצמאותו ו/או על סמכותו האפיסטמית (Heritage, 2002) של הדובר לגבי דברי בן השיח, לדוגמה:

1. ליהי: ... יש לה חבר,

2. בן שלושים ו...חמש?

3. רותי: ... חמש.

נוסף לכך נמצאו חזרות המשמשות להבעת ספק וחוסר אמון של הדובר לגבי דברי בן השיח. חזרות אלו מלוות בצחוק, בהנגנה עולה או בהנגנה המעידה על אירוניה, לדוגמה:

1. ענת: ... ואני חושבת שהוא באמת סיפור מתאים

2. שהוא מתאים להיות,

3. ... סרט קצר-ר,

4. דבורה: ... סרט קצר.

5. (צחוק)

6. ענת: ... באמת!

במחקר נמצא כי חזרות המשמשות להבעת עמדה אפיסטמית נושאות אף פונקציות אינטראקטיביות שונות, כגון: הבניית סמכותו של הדובר, הפגנת מעורבותו בשיח ועוד, וכי הן מצביעות על "התכוונות" (alignment, Du Bois, 2007) בין הדוברים בשיחה. בהרצאה אציג ואדגים חזרות על דברי בן השיח המשמשות להבעת עמדה אפיסטמית מסוגים שונים ואעמוד על יחסי הגומלין בינן לבין האינטראקציה. כמו כן אראה כי חזרות אלו ממלאות תפקיד חשוב בהבניית אינטרסובייקטיביות בין הדוברים, אשר מאפיינת במידה רבה את הפעולה של הבעת עמדה בשיח (Du Bois, 2007).

<http://hevra.haifa.ac.il/com/maschler/>.

Du bois, J. W. (2007). The stance triangle. In Englebretson, R (Ed.) *Stancetaking in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 139-182.

Heritage, John. (2002). Oh-prefaced responses to assessments: A method of modifying agreement/disagreement. In E. Cecilia, B. Ford, Fox. A. & Thompson A. S. *The Language of Turn and Sequenc*. Oxford: Oxford University Press. 196-224.

Holmes, J. (1982). Expressing doubt and certainty in English. *RELC Journal*, 13 (2): 9-28.

Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation: A Description of Interactional Functions, with a Focus on I think*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Camb



משמעות הסינדרום "לא להיות פרייר" בתרבות הישראלית

בתרבויות שונות מספק הפרט את כבודו האישי בדרכים שונות. המחקר הקודם הגדיר 3 תסמונות תרבותיות: תרבות הכבוד העצמי (dignity), תרבות הכבוד החיצוני (honor) ותרבות הפנים (face).

תרבות הכבוד העצמי אומרת שלכל אדם יש ערך פנימי שלא תלוי באנשים אחרים. לאדם שבא מתרבות זו חשוב "להיות ישר עם עצמו" ו"להרגיש שלם עם מה שהוא עושה". הוא מעריך אנשים ש"דבקים באמת הפנימית שלהם". תרבות הכבוד החיצוני אומרת שהכבוד חייב להידרש וחייב להינתן ע"י אחרים. כך אדם בעל כבוד הוא אדם העומד במילתו ומחזיר את חובותיו, אך יחד עם זאת הוא לא יסבול מרמה או העלבה וינקום בפומבי בכל מי שיעשה לו רע או יפגע בכבודו. לאדם שבא מתרבות זו חשוב "לרכוש את הכבוד הראוי" ו"שלא יפגעו בכבוד המשפחה ובכבוד חבריו". תרבות הפנים אומרת שהמוניטין תלוי בדרך שבה אנשים אחרים תופסים את האדם. אבל בעוד שתרבות הכבוד החיצוני מתקיימת בחברה תחרותית ועל האדם לדרוש כבוד מהזולת, תרבות פנים מתקיימת בחברה היררכית. בתרבות פנים חשוב להימנע מעימותים ישרים, לא להיכנס למצב מחפיר ולא "לעבד פנים". לאדם שבא מתרבות זו חשוב "לנהוג בהתאם למה שמצפים", "להרגיש חלק מהחברה" ולא להיות נבדך בעקבות מעשיו.

תסמונות תרבותיות משפיעות על התפיסה העצמית, על תפיסת הסיטואציה ועל היחסים הבין אישיים. מחקר זה מתבונן במושג "לא להיות פרייר" מנקודת מבט של תסמונות תרבותיות. לאדם שבא מתרבות זו חשוב "לא לתת לאחרים לנצל אותו", "להשיג את התועלת שלו" ולהרגיש שהוא לא "יצא פרייר". מטרתי לזקק את המאפיינים של ה"לא להיות פרייר" ולתאר מה מייחד את התסמונות ומה מאחד אותה עם שלוש התסמונות האחרות.

במחקר מקדים שאלתי 50 נבדקים שאלה פתוחה בנוגע לתפיסתם של מה זה "לא להיות פרייר" ומתוך תשובותיהם בניתי שאלון עמדות שכלל 93 פריטים. העברתי את השאלון ל-153 נבדקים ישראלים. מניתוח גורמים עולים חמישה גורמים שמגדירים מיהו פרייר ומיהו לא פרייר. הגורם הראשון (הקוגניטיבי) מראה שפרייר הוא אדם תמים, נאיבי, פתי שמאמין לכל דבר, כלומר אין לו היכולת הקוגניטיבית להיות "לא פרייר". הגורם השני (מוטיבציוני) מראה שפרייר הוא אדם שלא בודק חשבון, שאינו לוקח כשהוא יכול, שקונה דיסקים מקוריים, שאינו מתמקח, כלומר אין לו המוטיבציה לא להיות פרייר. הגורם השלישי מאחד את ההיגדים החיוביים שמתארים אדם מנומס, הגון, נדיב, עוזר, עדין. הגורם הרביעי מאחד את ההיגדים השליליים שמתארים אדם חנפן, סמרטוט, שפוט. הגורם החמישי מאחד את שמות האנשים שנחשבים לפרוטוטיפים ל"לא פריירים" או ל"פריירים" בחברה הישראלית. הדיון בממצאים עוסק בהשפעתה של התסמונות "לא להיות פרייר" על תפיסת הכבוד.

רשימת מקורות

- Ayers, E. (1984). *Vengeance and justice*. NY: Oxford.
- Bloch, L-R. (1998) Communicating as an American Immigrant in Israel: The Freier Phenomenon and the Pursuit of an Alternative Value System. *Journal article by Linda-Renée Bloch; Research on Language and Social Interaction*, 31, 126-130.
- Cohen, D., Hoshino-Browne, E., & Leung, A. (2007). Culture and the structure of personal experience: Insider and outsider phenomenologies of the self and social world. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-67). San Diego: Academic Press.
- Daly, M. & Wilson, M. (1988). *Homicide*. Hawthorne, NY: Aldine.
- Daughtry, D., & Kunkel, M. A. (1993). The experience of depression in college students: A concept map. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 316-323.
- Sanchez-Burks, J. & Mor Barak, M. (2004). Interpersonal relationships in a global work context. In M. Mor Barak (Ed.), *Managing Diversity in the Age of Globalization: Toward a Worldwide Inclusive Workplace* (pp. 114-168). Thousand Oaks: Sage.

### בין עדה לקהילה - קהילת יוצאי מרוקו

מטרת הרצאתנו היא להציג את הקשר המשתקף בין לשון ואידאולוגיה כאמצעי הממצב את קהילת יוצאי מרוקו. השפה היא כלי להערכת אידאולוגיות, אך יחד עם זאת היא גם מושפעת מן התהליך האידאולוגי. מחד גיסא יש בשפה כדי לפתור שאלות בנוגע למהותה של אידאולוגיה או בנוגע לדרכי השפעתה, אך מאידך גיסא היא עצמה מעוררת בעיות רבות במחקר העוסק באידאולוגיה (Cameron, 2006).

המחקר בוחן את השינויים שחלו לאורך השנים בשימוש במילים "קהילה" ו"עדה" בכתב העת "ברית" – כתב העת של יוצאי מרוקו, כתב עת מטעם, לעומת היקריותיהן בעיתונות היום יומית. המושג "עדה" משקף תת מוצא אתני, על כן מתאים יותר לתיאור יוצאי מרוקו, אך נראה שמושג זה ספג במרוצת הזמן קונוטציות שליליות, על כן בשל 'תקינות פוליטית' נמנעים בשנים האחרונות מלהשתמש בו. נראה שהעיתונאים מעדיפים את הצירוף "יוצאי מרוקו", ובני מרוקו מעדיפים את הצירוף "קהילת יוצאי מרוקו". מחקר זה בא לבחון מתי חל בידול זה, אך יתרה מזו, הוא בא לבחון מה יש בו (פרט לקונוטציה חיובית) במושג "קהילה" שבני מרוקו בוחרים להשתמש דווקא בו.

מניתוח היקריותיו של המושג בכתב העת הני"ל (בהשוואה למונחים האחרים) עולה שבניגוד למושג "עדה" במושג "קהילה" יש בעת ובעונה אחת שני פנים הסותרים לכאורה זה את זה: הפן המייחד – שכן קהילה מוגדרת כמערכת חברתית המקיימת בתוכה ממד של זהות משותפת, ממד של התארגנות ודפוסי תקשורת אישיים ומתמשכים בין חבריה, והפן המאחד – שכן אדם יכול להשתייך לקהילות רבות ללא מגבלה טריטוריאלית.

המושג "קהילה" שגור באין ספור הקשרים (להבי 2010). דווקא משום הקושי המתודולוגי, אליבא דלהבי, להגדיר מושג זה חשוב להציפו ולבחון את דרכי השימוש בו בכתב עת מטעם, שכן בחירתם של הכותבים בכתב עת מעין זה להשתמש במושג זה ולא באחר יש בה כדי לשקף את האידאולוגיה המנחה אותם, יש בה כדי לשקף אמירה חברתית ופוליטית – אנו קבוצה אתנית בעלת מנהגים ומסורות ייחודיות, אך בה בעת חלק בלתי נפרד מן החברה הישראלית.

### רשימת מקורות

להבי, א' (עורך) (2010). **קהילות מגודרות**. נבו: ירושלים.

Cameron, D. (2006). Ideology and language. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 141–152

## מאירה בלושטיין ואילנה שוהמי

### האם רצוי להעניק כוח לדוברי שפת כוח?

מצד אחד יש מחקרים רבים על מדיניות שפה מלמעלה-למטה, אך מן הצד האחר יש מידע מוגבל בלבד על מדיניות מלמטה-למעלה, דהיינו "מדיניות-שפה מלמטה". יש מעט מאוד מידע על הדרך שבה מהגרים דוברי אנגלית כשפת אם חווים מדיניות שפה במדינות דוברות שפה לאומית אחרת. קיימת הנחה שמהגרים האלה נהנים מזכויות שקשורות למעמדה של השפה האנגלית.

בישראל האנגלית איננה שפה רשמית, אך יש לה כל המאפיינים הרשמיים הקשורים לחיים ציבוריים כולל בהשכלה גבוהה. האנגלית גם שפת מהגרים של עולים ממדינות דוברות אנגלית. מחקר זה עוסק במעמד השפה האנגלית כשפה עולמית כנגד מעמדה כשפת מהגרים.

המחקר מתעד את חוויות החיים של עולים ששפת אמם אנגלית. המחקר מבוסס על תוצאות של ראיונות חצי מובנים עם שלושים דוברי אנגלית. הראיונות נמשכו בין חצי שעה לשעה. השאלות התייחסו לנושאים הבאים: האופן שבו הם מסתדרים בחיי יומיום עם רמות עברית מוגבלות, מצבי הרחקה והרגשה של זולתניות (otherness), הפליה על בסיס שפה ומצבים שבהם בקיאות בשפה האנגלית מעניקה להם עדיפויות מיוחדות. שאלות אחרות עסקו במדיניות השפה העדיפה עליהם.

כל האפיזודות שהצביעו על הפליה, על אי-הבנה, על קשיים יום-יומיים בתפקוד בשפה סומנו, הודגשו והובלטו. תגובות המרואיינים קודדו, סווגו וסנתזו. הממצאים הצביעו (א) על שלילת התרגום; (ב) על תסכול כשאנשים אינם מבינים אותם; (ג) על הרחקה מאירועים חברתיים; (ד) על ההרגשה שקבוצות עולים אחרות נהנות מתשומת לב מיוחדת; (ה) על רגשות של חוסר ישע ביחסים עם הרשויות הרשמיות.

מן המסקנות עולים היבטים שונים הנוגעים למצב שבו מעמדה של השפה (שפה יוקרתית) אינו תואם למצבם של דובריה – עולים חדשים. יש הנחה מוטעית כאילו עצמתה של השפה האנגלית יש בה כדי לפצות על קשייהם של דובריה, אולם נראה שדוברי השפה מתקשים לא פחות מעולים אחרים.

המחקר מצביע גם על הערך של תיעוד חוויות אישיות בקביעת מדיניות שפה.

### טקסט, דימוי ו'עמיות' יהודית

בשנים האחרונות עלה לשיח הציבורי העוסק בתרבות ישראל המונח 'עמיות' אשר משמעותו היא שייכות מושכלת ואקטיבית אל העם היהודי – שייכות המתבטאת במחשבה, ברגש ובמעשה כלפי העם היהודי (צבר בן-יהושע ואח', 2009).

במסגרת קורסים שונים שאני מלמדת בלימודי התואר השני – "תרבות עם ישראל והוראתה" – במכללה האקדמית לחינוך אחוה עלתה שאלת הזיקה בין המושג 'עמיות' לבין יצירות אמנות הנוצרות בארץ ישראל. כמו כן עלתה השאלה באיזו מידה יצירות אלו רלוונטיות לאלה הרואים עצמם חלק מתרבות ישראל, אך אינם חיים בארץ ישראל ואינם חלק מההוויה התרבותית הישראלית. שאלה זו מתחדדת כאשר מתייחסים ליצירות אמנות שקיימת בהן אינטגרציה של טקסט ודימוי חזותי.

זיקות בין טקסט ודימוי חזותי מאפיינות את תוצריה השונים של תרבות ישראל לאורך הזמנים. אלו הופיעו במארגים שונים בהתאם לרוח הזמן והמקום אך היו בהם יסודות משותפים כמו מילות מפתח וסמלי מפתח, שמאפשרים למתוח חוטים מקשרים בין אלו המשתייכים לתרבות ישראל אשר חיו בסביבות תרבות שונות ובזמנים שונים.

החל מצמיחתה של התרבות הציונית ובמהלך שישים ואחת שנותיה של מדינת ישראל התגבש בהדרגה בארץ ישראל הציונית רפרטואר של דימויים וביטויים מילוליים ייחודיים שניתן להגדירו כשפת תרבות'.

בהרצאתי אדון בזיקות המתקיימות ביצירות אמנות חזותית שנוצרו על ידי אמנים החיים בארץ בעשורים האחרונים שבהן משולבים טקסט ודימויים חזותיים למושג 'עמיות'. כמו כן אנסה לבחון את שאלת הרלוונטיות שלהן לאלו המרגישים שייכות (במחשבה, ברגש ובמעשה) לעם ישראל ולתרבותו, אך אינם מעורים בהוויית החיים הארצישראלית ובשפת התרבות המקומית.

### רשימת מקורות

סוברן, ת' (2002). העברית כשפת תרבות, בתוך י' ברטל (עורך). **העגלה המלאה: מאה שנות תרבות בישראל** (עמ' 52-62). ירושלים: מאגנס.

כתריאל, ת' (1999). **דפוסי תרבות ותקשורת בישראל**. חיפה ותל אביב: אוניברסיטת חיפה וזמורה-ביתן.

צוקרמן, ג' (2008). **ישראלית שפה יפה, או איזו שפה הישראלים מדברים?** תל אביב: עם עובד.

עפרת, ג' (2004). הברית עם המילה בתוך **בהקשר מקומי** (עמ' 382-395). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

עפרת, ג' (2004). המילה והדימוי החזותי. בתוך **בהקשר מקומי** (עמ' 396-405). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

חמו, נ' (תשס"ט). משיח זהויות לעמיות יהודית. בתוך נ' צבר בן-יהושע, ש' גדעוני ונ' חמו (עורכים). **עמיות יהודית**. תל אביב: בית התפוצות.

### מנכ"ל או מנכ"לית? האם אפשר למנוע מיננות בשפה העברית?

השפה העברית ידועה כבעלת הבחנות דקדוקיות רבות הקשורות למגדר. רומיין (Romaine, 1997) טוענת כי קיום מערכות מסוג זה בלשון עשוי להשפיע על המודעות הפמיניסטית באשר לצורך בשינוי לשוני. אפשר היה אפוא לצפות שלמרות הקשיחות המבנית, הדוברות ינסו לחולל שינויים לשוניים כדי לגרום לשפה להיות שוויונית יותר. ואולם, אנו עדים לשינויים מעטים בלבד, ואלו התרחשו בדרך כלל בכיוון אחד – השימוש בצורות זכר עבור שני המינים, ולא להפך.

על-פי פאוולס (Pauwels, 1998, 2003) קיימות שלוש אפשרויות לרפורמה לשונית שתוביל לשפה בלתי מיננית: (1) גרימת שיבוש מכוון, (2) יצירת שפה ייחודית לנשים, (3) קיום מאבק לשוויון לשוני בין המינים.

גם ללא הזדקקות לשיבוש לשוני, קיימות אפשרויות שונות לשינוי מכוון. אחת הדרכים היא להוסיף צורן סופי לנקבה למילים קיימות בזכר. דרך זו פשוטה מאוד בעברית, שכן ברוב המקרים הדבר מתאפשר מבחינה מבנית. אולם שינוי כזה עלול להתקבל כחיזוק התפיסה הקיימת, שלפיה צורות הזכר הן הבסיס וצורות הנקבה גזורות ממנו.

יצירת צורות ניטרליות כמעט בלתי אפשרית בעברית, שבה כל מילה חייבת להשתייך לאחד המינים. השימוש במילה קיימת בזכר כדי לציין את שני המינים הוא פתרון פשוט, שכן בדרך זו אין צורך ביצירת מילים חדשות או צורות נטויות חדשות. הבעיה במקרה זה היא שאין כל ביטחון שהדבר יוביל לשוויון ולניטרליזציה, והוא עלול להתקבל כוויתור על הזהות הנקבית.

בין האסטרטגיות לשיבוש מכוון מעניין להזכיר את הניסיון להשתמש בצירוף "קול קוראת" או "קול קוראת". בישיבה מיוחדת של ועדת הכנסת לקידום מעמד האישה התקבלה החלטה הממליצה לפנות בלשון נקבה לקהל שרובו המובהק נשים. ניסיונות אחרים, אישיים או מקומיים, להבליט את לשון הנקבה בפנייה לציבור הרחב לא הצליחו להתקבל ברבים. מרצות (ולעתים אף מרצים) באוניברסיטה ניסו להחדיר את הדבר, ופעמים רבות נתקלו בתגובות בלתי אוהדות. בולטת במיוחד דרכה של השדרנית הפמיניסטית מירב מיכאלי, הנוהגת לפנות אל הקהל בלשון נקבה בצד לשון זכר, ופעמים רבות בלשון נקבה בלבד.

ההרצאה תציג ותנתח את האסטרטגיות השונות שנקטו כדי לגרום לשינוי בשפה העברית לשם מניעת מיננות. בצד בדיקת מידת הצלחתם של שינויים אלו ייבחנו אפשרויות תאורטיות אחרות, תוך ניסיון לקבוע אם הן ייתכנו. הטענה המרכזית היא שאף שלעתים קיימת בעיה של מגבלות השפה העברית, יכלו לחול בה שינויים לטובת הגישה הפמיניסטית. אולם אלו לא התרחשו בפועל, מכיוון שצורות הזכר נחשבות גם בעיניהן של נשים רבות כבעלות עצמה וכיוקרתיות יותר מן הצורות בנקבה.

### רשימת מקורות

- Pauwels, Anne (1998). *Women Changing Language*. London & New York: Longman.
- Pauwels, Anne (2003). Linguistic sexism and feminist linguistic activism. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (eds.). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell, pp. 550-570.
- Romaine, Suzanne (1997). Gender, grammar, and the space in between. In: H. Kottthoff & R. Wodak (eds.). *Communicating Gender in Context*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 51-76.

### ילדים אתיופיים בכיתה הישראלית

ההרצאה תעסוק בהתמודדותם של ילדים אתיופיים עם גזענות ממוסדת יותר או פחות בבית הספר, עם תחומי תוכן זרים ועם הלשון המדעית של ספרי הלימוד וכן בייצוגם של אתיופים בספרי הלימוד בישראל. ההרצאה היא פרק במחקר מתמשך על השיח הגזעני בחינוך הישראלי, שחלק ממנו מתמקד בחקר מקרים של ילדים אתיופיים ממרכז הקליטה במבשרת ציון, וחלק אחר מתמקד בשיח הגזעני – המילולי והחזותי – בספרי הלימוד.

ילדים אתיופיים מובלים בכל בוקר משכונת מגוריהם לעיירות רחוקות ולכפרים נידחים, שם הם מפוזרים בין בתי הספר השונים. בבית הספר הם נתקלים בתופעות של גזענות ממוסדת כגון הפרדה בין תלמידים לבנים לשחורים הן בשיעורים והן בהפסקות, באי-שיתופם בטיולים ובאירועים כגון חוגים ונטיעות בט"ו בשבט, וכן בגזענות אישית כגון שאט נפש מצד מורים, דחייה מצד תלמידים וכיו"ב. בנוסף, עליהם להתמודד עם נושאים זרים להם לחלוטין, המופיעים דרך קבע בכל מקראה, החל מאירועי השואה והפוגרומים במזרח אירופה, עבור דרך נושאי החלוציות והציונות, ההווי הישראלי שמקראות ותכניות לימוד מניחות שכל ילד מכיר ואשר אינו כולל אותם כלל, לימודי דת וטקסטים דתיים וכלה בשיח המדעי.

ההרצאה תבדוק את דרכי ההתמודדות של הילדים הללו כפי שהן מתבטאות בשפתם: הפנמת הגזענות, פרשנות מיוחדת לטקסטים, הבנת שיעורי בית בתחומי דעת שונים וקריאת טקסטים ספרותיים ומדעיים.

כמו כן תבדוק ההרצאה את דרך ייצוגם של הילדים האתיופיים בספרי הלימוד בישראל, ייצוג הנע בין הדרה מוחלטת לייצוג בשוליים. תובאנה דוגמאות להדרה מילולית ולהדרה חזותית של ילדים אתיופים ושל אתיופים באופן כללי בספרי הלימוד בכל שכבות הגיל.

המחקר מתבסס על תיאוריות ומחקרים בתחום הגזענות, חקר השיח, סמיוטיקה חברתית ומולטימודליות.

### רשימת מקורות

Van Leeuwen, Theo, (1992). *The schoolbook as a multimodal text. In International Schulbuch Forschung*, Vol. 14 (1), pp. 35-58. Frankfurt. Diesterweg.

Essed, Ph. (1991). *Understanding Everyday Racism*. London. Sage Publications.

Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London and NY. Routledge.

Nurit Elhanan-Peled (2008). The Establishment of Israeli Identity through Racist Discourse. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7,6.

### נגישות לשונית לאנשים עם מוגבלות שכלית

האם ניסית אי פעם לדבר עם מישהו בתוך דיסקוטק רועש, למצוא את דרכך אל ארון החשמל בעת הפסקת חשמל או להבין חוזה רכישה של טלפון סלולארי? מקרים אלה ודומיהם ממחישים היטב את מצוקתם של אנשים עם מוגבלויות לנוכח היעדר אמצעים להנגשת מידע.

בעשורים האחרונים פועלים במדינות העולם המערבי לקידום החקיקה הנוגעת לנגישותם של אנשים עם מוגבלויות. פעילות זו מקורה בגישה חברתית לפיה בהינתן התאמות נכונות האדם עם המוגבלות יוכל לתפקד באופן עצמאי ולשפר את איכות חייו.

הנגישות הלשונית היא היבט חשוב בתחום הנגישות בכלל. היא כוללת בתוכה מספר תת-תחומים: פישוט לשוני, שימוש באמצעים חזותיים, באיורים ובסמלים וכן שימוש באמצעים חלופיים כמו הקראה, סימון או כתב ברייל.

בהרצאתי אסקור את העיסוק בהנגשה לשונית בישראל תוך התמקדות בנושא הפישוט הלשוני לאנשים עם מוגבלות שכלית. לאוכלוסייה זו כישורים לשוניים הדורשים התאמות מיוחדות בתחום השפה. כישורים אלה מתוארים בספרות המחקרית ואף זוכים להתייחסות יישומית בשטח על ידי אנשי מקצוע (למשל, התאמה של חומרי לימוד), אולם לרוב אין אינטגרציה של מקורות הידע הללו.

בהרצאה אתאר את העבודה הנעשית במסגרת פרויקט של האגף לטיפול באדם עם פיגור שכלי במשרד הרווחה ובשירותים החברתיים. עבודה זו מטרתה גיבוש כללים לפישוט לשוני והתאמתם לאוכלוסיית האנשים עם המוגבלות השכלית תוך אינטגרציה של הידע האקדמי והיישומי בתחום.

אציג דוגמאות לפישוט לשוני בתחומים הבאים: אוצר מילים, מאפייני המשפט, דחיסות רעיונית ומבנה הטקסט; אתאר את תהליך הפישוט על שלביו השונים ואעלה מספר סוגיות עיקריות שהוא מעורר (למשל, איזה מידע חשוב לפשט, כיצד אפשר להטמיע את ההנגשה הלשונית וכדומה).

### מתווה לניתוח סמנטי דיאלוגי

בהרצאה זו אציע מודל לניתוח סמנטי של התבטאויות בשפה טבעית במסגרת של תפיסת שפה דיאלוגית, ואדגים את המודל המוצע באמצעות ניתוח מפורט של התורות בשיחה יומיומית קצרה.

תפיסת השפה הדיאלוגית (שאת התשתית הפילוסופית לה ניתן למצוא בכתבי מיכאיל בחטין וחוגו) רואה בשפה במהותה צורה של מגע-ומשא קונקרטי בין אנשים, ולא מערכת של צורות מופשטות כאלה או אחרות.

היחס הבסיסי בין יחידות שפה בתפיסה זו הוא יחס **התשובה**. כל התבטאות שאדם משמיע משיבה באופן זה או אחר להתבטאויות קודמות והתבטאויות עתידיות ישיבו לה. הנוסחה הבסיסית שמבטאת את מושג המשמעות בגישה דיאלוגית לשפה היא שמשמעותם של דברים נתונה בתשובה שלהם (בחטין, 2008, עמ' 180–182). טענתי היא שנוסחה ערטילאית לכאורה זו יכולה לשמש בסיס גם למודל ניתוח סמנטי פרטני של **תוכן** הדברים שאנשים משמיעים.

מודל זה מתבסס על הרעיון (שמופיע כבר אצל בחטין, למשל Bakhtin, 1984) שהדיאלוג בשפה מתקיים לא רק בין התבטאויות של אנשים שונים, אלא גם בתוכן פנימה: דיאלוג בין דמויות ופונקציות שונות המופיעות בהתבטאות ומיקרו-דיאלוג שנוצר בעקבות השימוש של הדובר באמצעים לשוניים שכבר נעשה בהם שימוש בעבר על ידי אנשים אחרים (ליישומים שונים של רעיון הדיאלוג הפנימי בבלשנות של השנים האחרונות ראו בין היתר: Cooren, 2010; Hopper, 1998).

את הרמות השונות הללו של דיאלוג חיצוני ופנימי ניתן לאחד במודל סמנטי, שאת ישימותו אדגים באמצעות ניתוח של קטע שיחה קצר בעברית.

### רשימת מקורות

בחטין, מ' (2008). **כתבים מאוחרים. פילוסופיה. שפה. תרבות**. תל אביב: רסלינג.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Cooren, F. (2010). *Action and agency in dialogue*. Amsterdam: John Benjamins.

Hopper, P. J. (1998). Emergent grammar. in M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language*, (pp. 155–202). Mahwah, NJ: Laurence Earlbaum Associates.



### תלת-לשוניות בקהילה היהודית בפולין ובמוסדות החינוך שלה בין שתי מלחמות העולם

בקרב הקהילה היהודית בפולין התקיימה מערכת תרבותית שהייתה מורכבת משלוש מערכות לשוניות: עברית, יידיש ופולנית, ובכל אחת ארבעה תחומים – חינוך, ספרות, תיאטרון ועיתונות.

חוקר התרבות חנא שמרוק בחן כל אחד מתחומים אלה, הן בתוך המערכת הלשונית שלו הן ביחס למערכות תרבותיות אחרות, ומצא שרבים מבין היהודים ידעו יותר משפה אחת. המערכת העברית סבלה מירידה בכל התחומים, כיוון שהמרכז הספרותי העברי עבר אחרי מלחמת העולם הראשונה לארץ ישראל. המערכת היידישאית פרחת בתחומי הספרות, התיאטרון והעיתונות. ואילו המערכת הפולנית הייתה חזקה בקרב היהודים בעיקר בתחום החינוך, כי רוב הילדים ובני הנוער היהודים למדו במוסדות חינוך ממלכתיים פולנים, דבר שהשפיע גם על קריאת ספרות ועיתונות בשפה זו.

המיעוט היהודי בפולין מנה כשלושה מיליון איש, כעשירית מקרב האוכלוסייה במדינת פולין כולה. בוועידת השלום בוורסיי התחייבו הפולנים לאפשר למיעוטים להקים מוסדות חינוך משלהם ולנהלם, ואף הכירו בזכותם להשתמש בשפתם ולבטא את דתם באופן חופשי.

האוכלוסייה היהודית הייתה מגוונת מאוד מבחינת המגמות הפוליטיות, החברתיות והדתיות. החל מאגודת ישראל, דרך הציונים לזרמיהם השונים ועד הבונדיסטים. גופים אלו עסקו בכל תחומי החיים, בכללם חינוך. הגופים הפוליטיים והחברתיים ראו חשיבות מרובה בהכשרת דור צעיר ובעיצוב דמותם של הילד והנער על פי תפיסתם, ובכלל זה – שימוש הדור הצעיר באחת משלוש השפות – עברית, יידיש או פולנית.

האידיאולוגיה הפוליטית-החברתית השפיעה על בחירת שפת הדיבור ושפת ההוראה בבית הספר: הציונים רצו להנחיל לקוראים הצעירים את העברית ולהכניס לעלייה לארץ, ולעומתם הבונדיסטים רצו להחיות את היידיש כשפה לאומית, ואף לבסס ולהרחיב את ספרותה. לעומת זאת, הבחירה בשפה הפולנית מצביעה לעתים על מניעים נוספים. אחד מהם הוא הרצון להגיע לקהל קוראים רחב, משום שחלק גדול מן הנוער היהודי למד, כאמור, בבתי ספר פולניים ושלט בשפה זו.

ההרצאה תציג ממצאי מחקר שנעשה במתודולוגיה של ניתוח תוכן. הקורפוס כלל מעל 600 עיתוני ילדים ונוער מזרמים חינוכיים ופוליטיים שונים. נבדקו מגוון הזרמים בקרב היהודים בפולין ורשתות החינוך היהודיות שהם יסדו: חד-לשוניות, דו-לשוניות ואפילו תלת-לשוניות, מכיוון שהשלטון חייב את בתי הספר של המיעוטים ללמד גם שפה וספרות פולנית. בהרצאה יועלו הסיבות לשימוש בכל אחת משלוש השפות הללו והמסרים השונים, המבטאים את המגוון החברתי-אידיאולוגי-פוליטי של הקהילה היהודית בפולין בין שתי המלחמות.

#### רשימת מקורות

בר-אל, ע' (2006). **בין העצים הירקרקים: עיתוני הילדים ביידיש ובעברית בפולין 1919-1939**. ירושלים.

ברטל, י' וגטמן, י' (2001). **קיום ושבר: יהודי פולין לדורותיהם**. כרך שני: חברה, תרבות, לאומיות. ירושלים.

Shmeruk, C. (1989). Hebrew-Yiddish-Polish: A Trilingual Jewish Culture. in

## עדיית שר יוסוב-שלום מירי

### תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים, משלבים ו"המצאות" לשוניות

החברה הישראלית עברה למן היווסדה ועד לימינו תמורות הניכרות בכל תחומי החיים. מקומן של הספרות והלשון, כחלק מההוויה הקיומית, אינו נפקד גם הוא. הספרות והלשון נוטלות חלק חשוב בתהליך זה ומדגימות את השינויים הללו שבין התקופות דרך שפת השיח ודרך שפת השיר.

השינויים באידאולוגיה ובערכים החינוכיים והחברתיים מוצאים את ביטויים גם ביצירות השירה לילדים, והם בולטים בשני מישורים: מישור ה'מה' ומישור ה'איך'. ה'מה' עניינו התכנים התמטים המופיעים ביצירות השירה לילדים. ה'איך' עניינו השפה שבאמצעותה מובעים תכנים אלה. אלה ואלה מהווים מקור מעניין להשוואה.

למשל, המעבר משפת הצמיחה וההבניה החברתית-הקולקטיבית הכתובה בלשון הפיוט והמליצה אל שפת ה"אני", המעמידה את הילד במרכז, וכתובה במשלב לשוני יומיומי, בסלנג, בשפה מקוצרת המחברת בין המילים, שפה המהווה לא פעם חיקוי לשפתם של הילדים בולט כשמשווים בין יצירות השירה לילדים שנכתבו בתקופות שונות. כתיבה זו יוצרת לעתים תמהיל לשוני המוכר לנמענים הצעירים והוא מאכלס לפתע את שפת השירה עד כדי טשטוש הגבול שבין הלשון הדבורה לזו הכתובה.

בהרצאה נציג את האינטראקטיביות של התמאטיקה ושל השפה ביצירות שירה לילדים משתי תקופות שונות, כפי שהיא באה לידי ביטוי במבחר מיצירותיהם של ביאליק, נתן אלתרמן, לאה גולדברג כנציגי תקופה אחת, ויצירותיהם של שלומית כהן-אסיף, דתיה בן-דור ואפרים סידון כנציגי תקופה שנייה. נבחן את התכנים המוצגים לפני קהל הנמענים הצעיר ביצירות הללו, את התמורות שחלו בהם בתקופות שונות כביטוי לשינויים בחברה, בתרבות, באידאולוגיה ובשפה, את העמדת הילד במרכז ואת ההתבוננות בעולמו הפנימי של הילד כמטונימית לראייה החברתית הממירה את קודמותיה ומניחה את האג'נדה התרבותית כעיקר לכול.

נראה, כי הכתיבה לטף משמשת תשתית הולמת למסד האידאולוגיות החברתיות. נדון בסיבות שהביאו לשינויים אלה ונבחן את הלשון, שהמשוררים בחרו להשתמש בה ביצירותיהם להבעת התכנים. בבחינת הלשון נתמקד באוצר המילים, במבנה המילים ובמשלב הלשוני. כמו כן נציג את יחסי הגומלין בין השינויים החברתיים-תרבותיים [הכוללים כמובן גם את השפה] לבין השיח בספרות הילדים. השינויים בתחומים הללו משפיעים על השיח בספרות מצד אחד ואילו השיח בספרות נותן לגיטימציה לקהל הנמענים-החברה ולילדים להשתמש בשפה המדוברת המצויה בספרות.

בהרצאה נדגיש גם את הקשר שבין השפה ותכניה לבין רוח התקופה וגילומה בספרות הילדים דרך סגנונות הכתיבה ההומוריסטיים, ההיתוליים וה'מיתילדים' - נראה כיצד ה'איך' וה'מה' יוצרים שלמות אחת ביצירות השירה לילדים בתקופות השונות.

### רשימת מקורות

- ברוך, מ' (תשמ"ו). לשון כאמצעי לסימון תקופה. **מעגלי קריאה**, טו-טז, 29-33.
- ברוך, מ' (1992). **ילד אז ילד עכשיו**. ת"א.
- ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם**. ת"א.
- דר, י' (2006). **ומספסל הלימודים לקחנו (היישוב לנוכח השואה ולקראת מדינה בספרות הילדים הארץ-ישראלית 1939-1948)**. ירושלים.
- פרוכטמן, מ' (2000). **לומר זאת אחרת עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת-ימינו**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

**”בין קודש לחול” : על ‘שפת הפרסומת’ בעיתונות החרדית**

המחקר שלהלן בוחן פרסומות מהעיתונות החרדית הישראלית בשנים 1998-2008. פרסומות מסחריות הן חלק בלתי נפרד מהשיח הציבורי בימינו. תכליתם של הפרסומאים היא לשכנע את נמעניהם להשתמש במוצרים או בשירותים שונים; לשם כך הם מתבססים על נורמות ותפיסות עולם מרכזיות של הנמענים. מכאן שפרסומות מוכרות יותר ממוצרים; הן מוכרות, גם אמונות וערכים, וניתוחן מאפשר לתאר ולאפיין את החברה בתקופה נתונה. נוכחותן הרבה של הפרסומות מקנה להן ערך משמעותי במרחב החברתי-תרבותי שבו אנו מתפקדים (זאבי, 2010; למיש, 2000).

שאיפת החברה החרדית לשמר אורח חיים מסורתית-דתי ושלייתה האידיאולוגית את המודרנה ואת מדינת ישראל חייבו אותה להסתגר מפני השפעות החברה החילונית והיא מתקיימת כמיעוט תרבותי-דתי בתוך חברת הרוב החילונית (סיוון, 1990). בניגוד לדעה הרווחת שהחברה החרדית קופאת על השמרים, באחרונה היא נתונה להשפעות חברתיות-תרבותיות-כלכליות של החברה המודרנית המהוות פוטנציאל לשינויים מרחיקי לכת וזירתם המרכזית היא אמצעי תקשורת ההמונים (צרפתי וליך-אלפר, 2010).

**מטרת המחקר** לבחון פרסומות המיועדות לציבור החרדי כמצע המבטא את ערכיו ותפיסותיו וכחלק ממנו את לשונו. במרכז המחקר ניצבת הסוגיה – מה מלמדות פרסומות על החברה החרדית ועל תמורותיה. המחקר מתבסס על ניתוח איכותני-פרשני-סמיוטי ועל ניתוח לשוני-סגנוני של הפרסומות כתוצר של בחירה מבין אפשרויות קיימות המושפע מההקשר החברתי-תרבותי.

**קורפוס המחקר** כולל ארבעה עיתונים בעברית הנפוצים בקרב הציבור החרדי: ‘המודיע’ ו‘יתד נאמן’ – עיתונים יומיים מפלגתיים, ‘משפחה’ (נוסד ב-1987) ו‘משפחה טובה’ (נוסד ב-1999), שהם מגזינים מסחריים המבקשים לפנות אל כלל הציבור החרדי ונמנעים מכל זיהוי עם פלג זה או אחר. הפרסומות נדגמו באופן אקראי, והמדגם כולל ארבע מאות פרסומות (כמאה מכל עיתון).

**תרומת המחקר**: המחקר העוסק בהיבטים תקשורתיים בחברה החרדית מצומצם. חקר פרסומות בחברה החרדית מהווה חידוש בתחום והוא בבחינת נושא שלא זכה עדיין לבדיקה מקיפה.

**ממצאים ראשוניים**: ניתוח הפרסומות מלמד שהחברה החרדית נעה על ‘קו-תפרי’ שבין שמרנות למודרנה. מצד אחד היא מגויסת לענייני הציבור הדתי וערכיו: עוסקת בעיקר במכירת מוצרים בסיסיים לבית (מזון, ביגוד, הנעלה), מצביעה על הסתפקות במועט ועל חשיבות החיים. היא מרבה להשתמש באישורי כשרות למוצרים מגוונים, בדמויות חרדיות ובסמלי דת, כגון תפילין והדלקת נרות למכירת המוצרים. כתבה המקנה כבוד למילה הכתובה חלק מהפרסומות עמוסות מלל (בשונה מהמקובל בפרסומות המיועדות לציבור החילוני), עושות שימוש ברמת-לשון תקינה ועל-תקנית ומשלבות ציטוטים מטקסטים קאנוניים (התנ”ך והתפילות).

בשונה מכך, נמצא גם שהפרסומות החרדית מציעה לנמעניה מוצרי תקשורת וטלפונים ניידים (המזוהים בחברה זו עם המודרנה), לעתים מוצרי פנאי ונופש, מלמדת על ערכים הקשורים בהנאת הפרט, רצון לחיים נוחים ומציגה דמויות ללא מאפיינים דתיים. בנוסף, היא עושה שימוש בלעז (אנגלית) וברמת לשון תקינה ותת-תקנית: לשון דיבור וסלנג.

## רשימת מקורות

- זאבי, ע' (2010). 'אבדן הפשטות': הרטוריקה של הפרסומת בעיתונות היומית הישראלית בעשור הראשון ובעשור הנוכחי – עיון השוואתי. **מסגרות מדיה**, 5, 83-112.
- למיש, ד' (2000). "אם אתה לא שם אתה לא קיים" – הפרסומת כאשנב הצצה לחברה הישראלית. בתוך: ח' הרצוג (עורכת), **חברה במראה** (עמ' 539-559). תל-אביב: רמות.
- סיוון, ע' (1990). "תרבות המובלעת", **אלפיים**, 4, 45-97.
- צרפתי, א' ולירן-אלפר, ד' (2010). "ברוך שלא עשני אשה"? ניצני שיח נשי-פמיניסטי בעיתונות החרדית המסחרית, **קשר**, 40, 126-138.

### השפעת הזהות על עמדות שפתיות ודפוסי השימוש בשפת האם ובשפת הלאום: המקרה של סטודנטים עולים מחבר העמים בישראל

אוריינטציות דו-לשוניות של 144 סטודנטים עולים מחבר העמים בארץ נבדקו כפונקציה של זהויות חברתיות/תרבותיות מתגבשות. הממצאים מאשרים את הסברה כי דפוסי התרבות שאותם מאמצים המהגרים בעקבות המעבר הבין-תרבותי באים לידי ביטוי בהבניה המחודשת של אוריינטציות של זהות ושפה (Olshtain and Horenczyk, 2000; Olshtain and Kotik, 2000). דפוסי השימוש בשפת האם ובשפת הלאום בהקשרים ובתחומים שונים וכן עמדות העולים כלפי שתי השפות משקפים את נטיות הזדהותם עם דוברי שפות אלה.

המהגרים מוינו לארבע קבוצות המאפיינות "אוריינטציות זהות" שונות (Horenczyk, 2000) בהתאם לתגובותיהם בשאלון המחקר: בעלי אוריינטציה אסימילטיבית, אינטגרטיבית, סגרגטיבית או נוטה לשוליות. ההבדלים בין נחקרים בקבוצות אלה ביחס לשפה באו לידי ביטוי בעיקר בנטיותיהם לאמץ (או לדחות) את שפת הלאום, ולאזן דווקא בגישתם כלפי שימור השפה הרוסית, אשר הייתה חיובית מעבר לקבוצות הזהות השונות. בהתאם למצופה (Berry, 1997), הפערים הגדולים ביותר התגלו בין מהגרים המגלים אוריינטציות אסימילטיביות וסגרגטיביות ביחס לזהות, שהן מהוות שתי גישות תירבות מנוגדות: הראשונים העדיפו את שפת הלאום בעת שהאחרונים תמכו בלהט בשימור ובשימוש בשפת האם.

הנטיות בקרב נחקרים בשתי הקבוצות הנותרות היו מתוננות יותר. עם זאת, נטיותיהם של הנשאלים בקבוצה ה"אינטגרטיבית" היו דומות יותר לאלה של הנחקרים בקבוצה ה"אסימילטיבית", בעת שנטיותיהם של הנשאלים הנוטים ל"שוליות" התקרבו יותר לאלה של הנחקרים בקבוצה ה"סגרגטיבית".

ההרצאה המוצעת כאן תציג את המחקר על שלביו השונים ותדון בממצאיו העיקריים, תוך כדי תיאור הדפוסים הדו-לשוניים (עמדות שפתיות ודפוסי השימוש בשפת האם ובשפת הלאום) אשר מאפיינים את הנשאלים בקבוצות השונות.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5- 68

Horenczyk, G. (2000). Conflicted identities: Acculturation attitudes and immigrants' construction of their social worlds. In E. Olshtain and G. Horenczyk (eds.), *Language, Identity and Immigration* (pp. 13-30). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

Olshtain, E. and Horenczyk, G. (2000). *Language, Identity and Immigration*. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

Olshtain, E. and Kotik, B. (2000). The development of bilingualism in an immigrant community. In E. Olshtain and G. Horenczyk (eds.), *Language, Identity and Immigration* (pp. 201-208). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

### כתוביות בתמונות של ציירים ישראלים

משמשות את האמן ביצירות שאדון בהן.

כפי שכתב רולאן בארט (1957), במונח 'שפה' מדובר ביחידה נושאת משמעות בין אם היא מילולית ובין אם היא חזותית. הרבה לפני המצאת האל"ף-בי"ת שלנו ציורים כמו פיקטוגרמות שימשו צורות דיבור רגילות. הכתיבה היא קווית מימין לשמאל (או להפך), הציור הוא רב ממדי (מרכז, למעלה, למטה, צדדים). בארת (1973) כותב כי מאחר שהקליגרפים היו לעתים קרובות משוררים התחברו בקומפוזיציה אחת, על אותו דף, על אותו בד, הן השיר הכתוב הן הדבר המייצג אותו (אנקור, ענף, הר). השיתוף הזה בולט עוד יותר בשירי הייקו מסוימים: לפעמים, באותה שורה גרפית מוחלפת מילה בדימוי הרפרנס שלה. הדג או ההר עצמו מדלגים בחטף מן הציור אל הכתב.

בעבודתי בחנתי ציורים של אמנים ישראלים משלושה סוגים:

1. עבודות מיקרוגרפיות שמייצגות העיקרית היא התערוכה של האמנית שולה קשת ב'אחותי' (ינואר 2011), עבודותיה מתייחסות לטקסטים עכשוויים שנכתבו בידי נשים, והם עוסקים בסיפור גירוש הגר, בדמות לילית ובסיפור תמר הכתוב כחוט של אותיות בצבע חום-אדום על אדום, כצבע הדם. הצורה היא כשל מטרת ירי, צורה שיש בה אלימות. הציור של קשת הוא תרגום חזותי של טקסט מילולי. זו שפה המכילה טקסט ודימוי. אצלה הטקסט ראשוני (שפי, 2011).

2. עבודות ציור המכילות בציור עצמו כתיבה בעברית או באנגלית. בתערוכות שנערכו במוזיאונים בארץ בשנת ה-60 למדינה, לציון "60 שנות אמנות בישראל" ניכר מספרן הרב של תמונות שיש בהן כתיבה באנגלית. האוצרת מעין אמיר בחרה מספר יצירות מתוכן והציגה אותן בתערוכה בגלריית קונטמפוררי בת"א (ינואר 2011). היא הציבה את התמונות בסדר מסוים שיצר תחביר לכתוביות שבתמונות: הכתוביות יצרו משפט שלם הנקרא משמאל לימין כמקובל באנגלית. לדעתה, יש ציפיה מן האמנים שאינם עובדים במקום הנחשב למרכז אמנות (בישראל) לתרגם ביטויים לוקליים לשפה גלובלית. השאלות הן איך אפשר להפוך יצירת אמנות לטקסט מילולי שכן לא כל דבר ניתן להבעה בשפה מילולית? מדוע הציירים כותבים בתוך התמונה? מדוע יש הכותבים באנגלית וכיצד משרתת הכתובית את הבנת היצירה? ציורים שיש בתוכם מילים מצויים גם במוזאון ישראל באגף לאמנות ישראלית ובתערוכה של חווה בר-און בסינמטק ירושלים (מרס 2011).

3. עבודות ציורים שלצדן יש טקסטים שלמים – של סופרים או משוררים ידועים או טקסטים שכתבו הציירים. שתי תערוכות כאלו בחודש פברואר - מרס בת"א: בגלריה שרה קישון – תערוכה של קבוצת אמנים 'story slam'; ובגלריה גינא לאמנות נאיבית בין-לאומית תערוכה של נירה לב 'היה הייתה ילדה'. בשתי תערוכות אלו קשה להחליט מה קדם למה: הטקסט לתמונה או התמונה לטקסט? הדיון יתמקד בנושאים של התמונות שיש בהן או לצדן טקסט כתוב. יש שהאמן, כגון לארי אברמסון, פרסם את הסיבות שגרמו לו לשלב מילים או טקסט ארוך בתמונה בכתובית נפרדת מן התמונה, לצדה. יש הבדל רב בין כתובית לצד התמונה, מחוצה לה, לבין כתובית בתוך התמונה שהיא חלק ממנה.

### רשימת מקורות

- אברמסון, לארי (1993-1994) בכתובית שליד תמונתו במוזאון ישראל, ירושלים.  
רולאן, בארת (1998 [1957]). **מיתולוגיות**. תל אביב. בבל.  
רולאן, בארת (2004 [1973]). **הנאת הטקסט – וריאציות על הכתב**. תל אביב. רסלינג  
אמיר, מעין (2011). *contemporary*. עלון של הגלריה 'קונטמפוררי'.  
סמדר שפי (2011). כתיבה נשית. **הארץ**. 11.1.11.

### לימוד עברית והיבטים של זהות בקרב דוברי רוסית בישראל – מה קודם למה?

ההרצאה עוסקת בקשר שבין לימוד עברית לבין תפיסת הזהות בקרב עולים חדשים שהגיעו מברית המועצות לשעבר מאמצע שנות התשעים של המאה הקודמת ועד אמצע העשור הראשון של המאה הנוכחית. עלייה זו, שבמהלכה הגיעו לישראל מאות אלפים, לא דמתה לאף גל הגירה קודם מבחינת הפלורליזם והביזור, והיא התאפיינה בשינויים רבים שבאו לידי ביטוי בהיבטים חברתיים, תרבותיים ולשוניים. אחד השינויים הבולטים והניכרים הוא חיזוק הזיקה התרבותית והלשונית לארץ המוצא, המתבטא בהתבדלותם החברתית-תרבותית של העולים החדשים וסירובם לוותר על השפה הרוסית, Yelenevskaya & Fialkova; (2003 גולן ומוציניק, 2008)

בצד השינויים במאפייני העלייה מסתמנת מגמת שינוי במדיניות הקליטה בארץ – מעבר מאידאולוגיה של "כור היתוך" לאידאולוגיה של פלורליזם תרבותי וכן נכונות לשינוי מדיניות לשונית בחברה הישראלית (Lewis, 1995). השינוי גרם להנצחת הזהויות של הקבוצות האתניות כשונות מן החברה הכללית ולהדגשת הקוטביות ביניהן (Goldberg 1985, 2001).

פועל יוצא של המצב החדש שנוצר הוא שעולים רבים יותר מבעבר, בעיקר המבוגרים מביניהם, אינם רואים צורך בלימוד פורמלי של העברית במסגרת האולפן ונוטים לרכוש את השפה באופן בלתי פורמלי ובלתי מכוון. הם ממהרים להשתלב במקומות עבודה, בעיקר כאלה שבהם לא נדרשת ידיעת העברית וקיימות אפשרויות תרגום על ידי עמיתיהם דוברי רוסית ועברית.

מכאן עלה הצורך בעריכת המחקר, שנועד לבדוק בין היתר את תפקידה של השפה העברית הנלמדת באולפן או נרכשת באופן בלתי מודרך מחוזה לו כמשפיעה על היבטים של היקלטות חברתית-תרבותית וביניהם תפיסות, עמדות ותחושות של זהות ושייכות. לשם כך נבחנו מאפייני הרכישה הפורמלית והבלתי פורמלית, והנתונים שנתקבלו שימשו להשוואת תפיסת הזהות של העולים.

במחקר השתתפו 143 נבדקים, נשים וגברים, עולים מברה"מ לשעבר, 80 למדו באולפן ו-63 לא למדו בו, שנתבקשו לענות על שאלונים ברוסית לצורך הפקת נתונים סטטיסטיים ולתאר תמונות לצורך מיפוי מאפייני המאגר הלשוני של העולים לצורך הפקת נתונים איכותניים. העולים משתי הקבוצות היו בין הגילים 25-50, נשואים ושאינם נשואים והשכלתם הייתה מ-12 שנות לימוד ומעלה.

מתברר שאכן הייתה השפעה של דרך הלימוד והרכישה על תפיסות הזהות. עולים שלמדו עברית באולפן ורכשו בו גם ערכים של תרבות ומורשת דיווחו על תחושת שייכות גבוהה יותר למדינה והגדירו את זהותם יותר כישראלית מאשר כרוסית או כיהודית. לעומת זאת, עולים שלא למדו באולפן הגדירו את עצמם יותר כרוסים מאשר כיהודים או כישראלים. קיים אפוא קשר הדוק בין לימוד עברית באולפן והיקף השימוש בעברית לבין תחושת הישראליות והיהדות, כפי שנמצא במחקרים קודמים (בן-רפאל, אולשטיין וגייסט 1994; הורוביץ ולשם 1998).

## רשימת מקורות

- בן-רפאל, א', אולשטיין, עי' וגייסט, עי' (1994). **היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות העצמאיות**. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גולן, ר' ומוציניק, מ' (2008). רכישת שפה באופן פורמלי ובלתי פורמלי על ידי עולים מברית המועצות לשעבר והשפעתה על קליטתם החברתית. **הד האולפן החדש**, 92, 107-115.
- הורוביץ, ת' ולשם, א' (1998). יוצאי ברית המועצות במרחב התרבותי בישראל. בתוך מ' סיקרון, וא' לשם (עורכים). **דיוקנה של עלייה – תהליכי קליטתם של עולי ברית המועצות לשעבר 1990-1995**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- Goldberg, H.E. (1985). Historical and cultural dimensions of ethnic phenomena in Israel. In: A. Weingrod (ed.). *Studies in Israel Ethnicity*. New York: Gordon & Breach, pp. 179-200.
- Goldberg, H.E. (2001). Ethnic and religious dilemmas of a Jewish state: A cultural and historical perspective. In: A. Usuki (ed.). *State Formation and Ethnic Relations in the Middle East*. Osala: The National Museum of Ethnology..
- Yelenevskaya, M. N., & Fialkova, L. (2003). From 'muteness' to eloquence: Immigrants narratives about languages. *Language Awareness* 12(1), pp. 30-48.



### "דיבור מתוכנן" בתכניות לימודים בעברית (שפת אם) בבית הספר העל-יסודי בישראל משנות החמישים ועד ימינו

המחקר נערך בהמלצת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. מחקר זה בדק את מקומו, מאפייניו וגבולותיו של "הדיבור המתוכנן" (המוגדר כהיפוכו של הדיבור הספונטני), כולל ההאזנה לאותו דיבור, על פי הנתונים המוצגים בתכניות הלימודים בעברית כשפת אם לבית הספר העל-יסודי משנות החמישים ועד ימינו. כיוון ש"הדיבור המתוכנן" הוא בעל זיקה ללשון הדבורה מצד אחד וללשון הכתובה מן הצד האחר, הרקע התאורטי למחקר הוא מחקרים המשווים בין לשון הדיבור ללשון הכתב (למשל, Olson 1984) ובין העברית הדבורה לעברית הכתובה (למשל, בורוכובסקי, תשס"ב) וכן מחקרים בתכנון לימודים.

מקומו של "הדיבור המתוכנן" נבדק הן באופן כמותי הן באופן איכותי. באופן כמותי, על פי כמות הטקסט הנוגע לסוגי "הדיבור המתוכנן" ביחס לתכנית הכללית בעברית ולתכנית ההבעה בכתב. מתוך הבדיקה עלה כי מקומו של הדיבור המתוכנן מצומצם הרבה יותר ממקומה של ההבעה בכתב. המחקר מדווח על ניסיונות להסביר את הסיבות ל"קיפוח" זה (למשל, פלד, תשנ"ז).

בבדיקה האיכותית שנגעה במאפייניו ובגבולותיו של "הדיבור המתוכנן" נמצאו בתכניות הלימודים קטגוריות תוכן: שיחה מתוכננת, הרצאת דברים (פרזנטציה), דיון וויכוח, האזנה. בצד חלוקה זו נערך דיון (מעוגן ברקע תאורטי) על מקומן של קטגוריות המופיעות בתכנית אחת בלבד, או אינן מופיעות כלל בתכניות הלימודים הרגילה במסגרת ההבעה בעל פה (כגון פעולות דיבור), או מופיעות בהן במסגרות אחרות (כגון שיבושי הגייה ותיקונים – נושא המופיע בעיקר בתורת ההגה והצורות). כן נחקרו היסודות הקבועים והשינויים שחלו בהוראה-למידה של "דיבור מתוכנן" בבית הספר העל-יסודי.

הממצא המעניין ביותר שעלה מן המחקר הוא שעל אף החידושים הרבים שחלו בעברית הדבורה ועל אף השינוי שחל במעמדה של זו לאחר שהתחזק ביטחונה של העברית, השינויים שחלו בתכנים ובמטרות של תכניות הלימודים באשר ל"דיבור מתוכנן" בבית הספר העל-יסודי, מעטים בלבד. השינוי העיקרי שחל בשנים האחרונות הוא לא בתכניות הלימודים הרשמיות עצמן אלא בניתוח של התכניות (למשל, עמיר ואתקין, תשע"א) ובמדריכים למורה. הללו מעגנים את הוראת "הדיבור המתוכנן" בתאוריות בלשניות כגון חקר השיחה ו"עיקרון שיתוף הפעולה", תאוריית הנימוס, התאוריה של פעולות הדיבור, הסכמה ואי-הסכמה ועוד. כן ניכרות השפעות אלה על התכנית להוראת רטוריקה שהיא תכנית להוראה-למידה של הבעה בעל פה, הנגזרת מתכנית הלימודים, אך אינה בגדר חובה.

### רשימת מקורות

בורוכובסקי בר-אבא, א' (תשס"ב). דברים שאין הנייר סובל: עיון בטקסטים מקבילים דבורים וכתובים, בתוך: **מדברים עברית**, תעודה, י"ח. אוניברסיטת תל-אביב, 374-353.

עמיר ע' ואתקין, ה' (תשע"א). מה בין דיון לוויכוח? **חלקת לשון**, 42, 136-119.

פלד נ' (תשנ"ז), על מהות המעבר מדיבור לכתובה: בדיקת טקסטים שמייצרים ילדים בסוגות שונות בדיבור ובכתובה. **מדיבור לכתובה**. ירושלים: כרמל והמכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. 201-179.

Olson, D.R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

## שאדיה מחאג'נה, שרה פרמן ושרה אייל

### השפעת הדיגלוסיה בערבית בישראל על שליפת מילים

דיגלוסיה היא מצב לשוני-חברתי נדיר יחסית שבו הפער בין השפה הכתובה (הספרותית) והשפה המדוברת גדול עד כדי כך שדוברי השפה נאלצים ללמוד את השפה הכתובה כאילו היא שפה חדשה, לכן אפשר לראות בדיגלוסיה בישראל מקרה פרטי של דו-לשוניות. מחקרים מראים שדו-לשוניים עלולים להראות אטיות במטלות שפתיות כגון שיום או שטף מילולי, כנראה, על רקע התחרות בין המילים בשתי השפות.

מטרתנו של מחקר זה הייתה לבדוק האם בדומה לדו-לשוניות, בדיגלוסיה בערבית מתרחשת הפרעה בין מילים בשפה המדוברת והספרותית. בערבית ספרותית ומדוברת, בעוד שחלק מהמילים זהות (חד לקסיקליות), אחרות שונות (דו-לקסיקליות). לפיכך הדיגלוסיה בערבית מאפשרת לבדוק האם קיימת הפרעה בין מילים שיש להן ייצוג שונה בשתי השפות (מילים דו-לקסיקליות) בהשוואה למצב ללא תחרות (מילים חד-לקסיקליות) אצל אותם משתתפים. שאלה זו נבדקה במטלת שיום במבחן RAN, תוך בדיקת השפעת הגיל (התנסות) והמין על ההפרעה.

במחקר השתתפו 80 משתתפים הדוברים וקוראים ערבית כשפת אם: 40 ילדים בני 10 ו-40 סטודנטים בגיל 20-25. בכל קבוצה מחצית זכרים ומחצית נקבות. המשתתפים התבקשו לשיים מהר ומדויק: (1) תמונות שייצגו מילים חד-לקסיקליות ו-(2) תמונות של מילים דו-לקסיקליות בשלושה תנאים: א. שיום חופשי - ללא הוראה באיזו שפה לשיים; ב. שיום בערבית ספרותית על-פי הוראה; ג. שיום בערבית מדוברת על-פי הוראה. נמדדו דיוק ומהירות השיים.

התוצאות הראו: (1) בשתי קבוצות הגיל המילים החד-לקסיקליות שוימו מהר יותר מאשר המילים הדו-לקסיקליות; (2) השיים החופשי היה מהיר יותר מהשיים בהוראה; (3) להפתעתנו, הילדים, בניגוד לסטודנטים, העדיפו לשיים בערבית הספרותית ועשו זאת מהר יותר מאשר במדוברת; (4) הייתה השפעה של הגיל (ילדים, סטודנטים) ושל מין (רק בקבוצת הילדים) על מהירות השיים.

התוצאות תומכות בהשערה שבדומה לדו-לשוניות, המילים בערבית המדוברת והספרותית מתחרות זו בזו ויוצרות הפרעה הגורמת להאטת קצב השיים. נוסף לכך, התוצאות מחזקות את הגישה לפיה לגיל (התנסות) ולמין יש השפעה על מהירות השיים. לממצאים במחקר הנוכחי יש השלכות תאורטיות וקליניות בהתייחס לבניית תכניות אבחון וטיפול בקשיי שיום ושליפה בערבית.

### הקונוטציות של עני ועשיר במקרא

המילונים מלמדים שהדנוטציה (המשמעות הבסיסית) של המילים 'עני' ו'עשיר' לא השתנתה מתקופת המקרא ועד ימינו. ומה המצב באשר לקונוטציה (המשמעות הנלווית) של מילים אלו? הבסיס למחקר הייתה ההשערה שכבר בלשון המקרא ספגו מילים אלו קונוטציות, ובמהלך השנים חלו שינויים במשמעויות הנלוות של מילים אלו. סוגיה זו היא נושא המחקר. בהרצאה זו אתמקד בממצאים מתקופת המקרא.

דרך המחקר: לצורך המחקר נבדקו כל ההיקרויות של שתי המילים במקרא, וכן נבדק ההקשר שבו הופיעו המילים, שיש בו כדי ללמד על הקונוטציה שלהן. בהרצאה אתייחס גם לרקע הדתי-התרבותי שתורם ליצירת הקונוטציות במילים אלו.

הקונוטציות הן מובהקות כאשר המילה מופיעה כחלק מתקבולת נרדפת או מנוגדת. למשל: "ויתן את רשעים קברו ואת עשיר במתיו" (ישעי נג, 9 - עשיר = רשע).

להלן אציג דוגמאות של ניתוח הקשרים שונים המלמדים על הקונוטציות של המילה 'עני' במקרא:

#### א. ציווי או הנחיה להתחשבות מיוחדת בעני

"ואם איש עני הוא לא תשכב בעבטו" (דברים כד, 12).

"לא תעשק שכיר עני ואביון" (דברים כד, 14).

#### ב. יחס מיוחד של ה' לעני

"זה עני קרא וה' שמע ומכל צרותיו הושיעו" (תהלים לד, 7).

"ה' מי כמוך מציל עני מחזק ממנו ועני ואביון מגזלו" (תהלים לה, 10).

#### האשמה על יחס גרוע לעני

"לא זכר עשות חסד וירדוף איש עני ואביון" (תהלים קט, 16).

"יגזלו משד' יתום ועל עני יחבלו" (איוב כד, 9).

#### ג. 'עני' ככינוי או כתואר לעם ישראל (העם האהוב)

"ואת עם עני תושיע וענייך על רמים תשפיל" (שמואל ב כב, 28).

"כי נחם ה' עמו וענייו ירחם" (ישעי מט, 13 – 'ענייו' בתקבולת נרדפת ל'עמו').

#### ד. 'עני' בתקבולת ניגודית לרשע או לעושק

"לא יחיה רשע ומשפט עניים יתן" (איוב לו, 6).

"ישפט עניי עם יושע לבני אביון וידכא עושק" (תהלים עב, 4).

#### ה. עני בתקבולת נרדפת לצדיק

"להפיל עני ואביון לטבוח ישרי דרך" (תהלים לו, 14 – נאמר על פועלם של הרשעים)

הממצאים מצביעים באופן חד-משמעי על קונוטציה חיובית ביותר למילה 'עני', ומנגד קונוטציה שלילית ביותר למילה 'עשיר' במקרא.

### רשימת מקורות

ניר, ר' (תשמ"ט). **סמנטיקה עברית** משמעות ותקשורת, יחידה 2 סעיף 2.3. רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

צרפתי, גביע (תשמ"ח). **סמנטיקה עברית**. רובינשטיין: ירושלים.

קדרי, מ"צ (תשכ"ב). התקבולת המקראית מבחינה סמנטית. **לשונו ל"ב**, 37-45.

#### סוגיות במיסוד מדיניות לשון בישראל – המתח בין מדיניות 'מלמטה' (bottom up) ו'מלמעלה' (top-down)

מדיניות לשון (Language Policy) ותכנון לשוני (Language Planning) הם מושגים המתייחסים לאופן שבו מסדירה המדינה את יחסה כלפי השפות השונות בתחומה וכלפי דובריהן. החלוקה המרכזית היא בין שלושה סוגי מדיניות (Cooper, 1989):

**Status planning** – מדיניות ביחס למעמדן של השפות: אילו שפות תזכנה למעמד רשמי, אילו שפות צריכות לבוא לידי ביטוי ולהיות בשימוש בסיטואציות שונות בשירותים הניתנים על-ידי הרשויות ומשרדים ממשלתיים, כגון בבתי המשפט, במערכת הבריאות, באמצעי התקשורת הציבוריים ועוד.

**Acquisition planning** – מדיניות ביחס להוראתן ולרכישתן של השפות השונות (שפות ההוראה בבתי הספר, שפות הנלמדות כשפות זרות, היקף הלימודים, הכשרת המורים וכדומה).

**Corpus planning** – מדיניות לגבי 'צורתן' של השפות (כניסת אוצר מילים חדש, סטנדרטיזציה, קביעת פורמט כתוב ועוד).

בשני העשורים האחרונים מציעים החוקרים כי מיסודה ויישומה של מדיניות לשון הם תהליכים מורכבים המצריכים בחינה של היבטים וכוחות שונים. כוחות אלו, המצויים לרוב מתחת לפני השטח (Shohamy, 2006), מביאים לידי ביטוי אג'נדות חברתיות, אידאולוגיות ופוליטיות, עמדות כלפי מיעוטים לשוניים ויחסי כוחות בין קבוצות חברתיות (Tollefson, 2006).

הבחנה חשובה המסייעת לחשיפת תהליכים אלו היא זו שבין שתי רמות מדיניות – 'מלמעלה' ו'מלמטה': מדיניות מסוג *top-down* – המתייחסת לפעולות ממוסדות, דוגמת חקיקה, שמקורן בגורמים רשמיים (משרדי ממשלה, רשויות מקומיות וגופים שלטוניים אחרים) ומדיניות מסוג *bottom-up* שמקורה בגופים 'בשטח' כגון ארגונים חברתיים, אגודות, עמותות ואנשים פרטיים. בחינת הדינמיקה בין שתי רמות אלו עשויה לשפר את סיכויינו להשיב על שאלות כגון אלו:

• מהם סיכוייה של מדיניות המגיעה 'מלמטה' להפוך לממוסדת? מהם הגורמים הרלוונטיים ביותר המשפיעים על הצלחת התהליך?

• מהן הקשיים העומדים בפני יישומה של מדיניות שמקורה 'מלמעלה'? מדוע פעולות מדיניות רבות 'מלמעלה' אינן מתבצעות בשטח הלכה למעשה?

במושג המוצע נבקש לבחון סוגיות אלו באמצעות **ארבע הרצאות** המציגות ארבע זירות מדיניות לשון שונות בחיים הציבוריים העכשוויים בישראל:

## **הרצאה 1: הנגשה לשונית ותרבותית לשירותי בריאות – מגמות עדכניות**

**ד"ר מיכל שוסטר (אוניברסיטת בר-אילן)**

עד לאחרונה, לא קבעה מדינת ישראל כללים לנגישות לשונית בשירותי הבריאות. מטופל ומטפל שלא דיברו באותה השפה נאלצו להסתמך על מגוון פתרונות מאולתרים – החל מ"שיחות ידיים" ועד לשימוש בילדים או במנקים כמתורגמנים – שהשימוש בהם נחשב לרוב לפרקטיקה קבילה. שינויים תפיסתיים ושיתופי פעולה בין מוסדות הבריאות לבין האקדמיה וארגוני קהילה הביאו למספר שינויים בזירה זו. המודעות לצורך בשימוש במתורגמנים שעברו הכשרה עולה, ובשנים האחרונות החלו לפעול פרויקטים להנגשה לשונית קבועה בארגוני בריאות. בפברואר 2011 פורסם חוזר מטעם מנכ"ל משרד הבריאות המורה לארגוני בריאות להיערך למתן שירותים מותאמים תרבותית ולשונית. ההרצאה תסקור את מגמות השינוי בשנים האחרונות, תנתח את עיקרי המכרז ותצביע על כיוונים אפשריים במגמת ההנגשה הלשונית.

## **הרצאה 2: מי מיישם את החלטות בג"ץ עדאללה? מדיניות שילוט לגבי השפה הערבית**

**ד"ר דפנה יצחקי (אוניברסיטת בר-אילן והמרכז לחקר מדיניות לשון)**

ביולי 2002 בעקבות עתירתו של ארגון עדאללה קבע בג"ץ כי עיריות הערים המעורבות בישראל תשתמשנה בשילוט דו-לשוני (עברית-ערבית) בשילוט העירוני שבשטחן. קרוב לעשור לאחר החלטה זו יישומה עדיין לא הושלם. במסגרת מחקר משווה על מדיניות שילוט בישראל ובדרום אפריקה, ראינו החוקרת ועמיתה מדרום אפריקה נושאי תפקידים בכירים הקשורים בקביעה וביישום מדיניות שילוט בישראל, ביניהם: יו"ר ועדת השמות העירונית (ת"א), ממלא מקום ראש העיר וחבר ועדת השילוט העירונית בירושלים ויו"ר ועדת השמות הממשלתית. בראיונות אלו התחקו החוקרים אחר תהליכי הקביעה והיישום של מדיניות השילוט בישראל – הבנת הדינאמיקות, האידיאולוגיות והכוחות המשפיעים, תהליכי קבלת ההחלטות ועוד. בהרצאה יוצגו ממצאים מתוך הראיונות בשילוב סקירת חקיקה עדכנית בתחום השילוט במטרה להציע הסבר לסוגיית אי-יישומה של החלטת הבג"ץ.

## **הרצאה 3: מיסוד ההנגשה הלשונית עבור דוברי שפות סימנים**

**גב' יעל קקון (אוניברסיטת בר-אילן והמכון לקידום החרש) וגב' גל רוקניאן (אוניברסיטת בר-אילן)**

שירותי תרגום קהילתיים לקהילת האנשים החירשים וכבדי השמיעה מעוגנים תחת תקנות העבודה הסוציאלית במשרד הרווחה החל משנת 2002. שירותים אלו כוללים תרגום קהילתי במקומות שונים, כגון מוסדות בריאות, רשויות, טיפולים פסיכולוגיים, ועדות השמה ועוד. בדומה לשירותים חברתיים רבים במשרד הרווחה, הופרט גם שירות זה – תהליך המתבצע ללא מדיניות ברורה שנקבעה מבעוד מועד אלא מתהווה תוך כדי הפעלת השירות. המציגות מעורבות בימים אלו בתהליך החשיבה וההבניה של מדיניות מסודרת מול נותני השירות, מקבלי השירות וגורמים במשרד הרווחה. בהרצאה ידווח על תהליך זה תוך הצגת מבנה שירות התרגום הקהילתי לאדם החירש, פרופיל הצרכנים ונותני השירות, כמו גם דילמות אתיות העולות מהשדה של נותני השירות ומקבליו.

#### הרצאה 4: תהליך מיסוד שירותי המתורגמנות בבתי המשפט כמקרה מבחן

גב' נרי סבנייה-גבריאל (אוניברסיטת בר-אילן)

מתורגמנות בתי משפט הוצאה בישראל למיקור חוץ והיא מבוצעת על ידי חברות שזכו במכרז. פרט לכך לא התקיימה למעשה מדיניות בנושא הנגישות הלשונית למערכת הצדק. בעקבות מחקר לתואר שני שממצאיו הצביעו על מצב כאוטי וחוסר מקצועיות מערכתי בקרב כל העוסקים בנושא – האחראים למכרזים בחשכ"ל, הנהלת בתי המשפט, שופטים, עורכי דין, מזכירות בתי משפט, זכייניות ומתורגמנים – החל תהליך של שינוי "מלמטה" ביזמת הממונה על התרגום בהנהלת בתי המשפט בשיתוף עם החוקרת. בהרצאה יפורטו הממצאים העיקריים במחקר, עדכונים לגבי תהליך השינוי, סוכני השינוי, החסמים והמסקנות.

#### רשימת מקורות

- Cooper, R.L (1989), *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (2006), *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. London/New York: Routledge.
- Tollefson, J. W. (2006) Critical Theory in Language Policy, in: Ricento, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy, Theory and Method*. Malden, Ma: Blackwell Publishing, pp.42-59.

### **Symposium: Bilingualism for Multicultural Understanding**

Bilingualism is seen as a means to achieve multicultural understanding and co-existence. The presentations in this symposium deal with various perspectives concerning bilingual integrated education in the Palestinian-Jewish schools in Israel. Beginning with an international perspective, Ben-Nun presents a comparative analysis that identifies regional differences between Israel and North Ireland in the creation of a language that shapes and is shaped by integration practices. Schlam-Salman's thesis deals with discourse concerning the role of English in peace education initiatives in general and in the Israeli-Palestinian conflict in particular. Rajuan and Bekerman investigate major concerns and conflicts embedded in the implementation of bilingualism from the perspective of the teachers of the Palestinian-Jewish schools in Israel. Deeb presents research concerning how inter-ethnic contact in a particular school setting alleviates prejudicial beliefs among children. Together, these presentations form a picture of the multiple challenges facing bilingual integrated education in Israel and beyond.

Organizer: Dr. Maureen Rajuan, Achva Academic College of Education

Discussant: Dr. Zvi Bekerman, Hebrew University

#### **PRESENTATIONS**

##### **1. The Language of Integration: Comparative Understandings of Integrated Education in Regions of Conflict**

Dr. Merav Ben-Nun

Post Doctoral Research Fellow

Department of Learning, Instruction and Teacher Education School of Education, Haifa University

#### **Abstract**

Integrated schools create a shared educational environment where groups in conflict interact and learn together (Bekerman, 2004), offering a unique experience for communities living in conflict, such as Arab and Jews in Israel and Catholics and Protestants in Northern Ireland. Reporting on the analysis of research undertaken in each region on the integrated experience, this presentation introduces the '3Rs of Integration: Respect, Recognition and Reconciliation'. I

discuss how each of the terms individually represents a central value of the schools, and suggest that as a framework, the 'Integrated 3Rs' allows for a comparative analysis that identifies regional differences in approaches and practices of integration. I demonstrate how the schools in each region emphasize different words and ideas, creating a language that shapes and is shaped by integration practices. I will also address how the language of integration in each school reflects and relates to the society in which the schools function including a consideration of the Contact Hypothesis (Allport, 1954). This discussion ties integrated schools to broader research on multicultural education (Banks & McGee, 2001) and peace education (Bekerman & McGlynn, 2007).

## **References**

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Banks, J. A., & McGee, C. (Eds.). (2001). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bekerman, Z. (2004). Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-Ridden Areas: Bilingual Palestinian-Jewish Schools in Israel. *Teachers College Record*, 106(3), 574-610.
- Bekerman Z. and McGlynn, C. (Eds.). (2007). *Addressing ethnic conflict through peace education: international perspectives*. Palgrave Macmillan.

## **2. Allying and/or Alienating? Students' Perceptions of English and English Language Learning in a Palestinian Israeli Bilingual School**

Julia Schlam Salman

Doctoral Candidate, the Hebrew University of Jerusalem

### **Abstract**

This presentation is part of a larger study that involved ninth grade English language learners in three, State run, non-religious schools in Jerusalem; one is a monolingual majority school (Hebrew-English), the second is a monolingual minority school (Arabic-English), and the third is an integrated, bilingual minority-majority school (Arabic-Hebrew-English). The purpose of this study was to investigate the experiences of English language learners—in particular paying attention to how learners perceive and understand the impact of English learning on themselves and others (Crystal, 2003; McKay, 2002). The study involved weekly preliminary classroom



observations, in-depth semi structured qualitative interviews; and focus group activities with each focus group consisting of 6-8 participants. All collected discourse was recorded and transcribed. Unless otherwise noted, interviews and focus groups were conducted in English. Given the parameters of the proposed symposium (*Bilingualism for Multicultural Understanding*) this presentation focuses solely on data collected in the integrated, bilingual minority-majority school. In particular, this presentation will report on three major themes that emerged from this context: (1) English use as a means for reconciling and/or propagating conflict; English usage in integrated bilingual (Arabic-Hebrew) educational settings (i.e. schools); and English acquisition and ethnic identifications. In general, this presentation explores how the acquisition of a global language presents complexities that supersede the simplified notion that English can be equated with neutrality (Pennycook, 2000). In fact, student discourse reveals an infinitely more complicated picture, one that can potentially inform both approaches to peace education initiatives and English language teaching practices.

#### **References:**

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (2nd Ed.). New York: Cambridge University Press
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. In Hall, J. & Egginton, W. (Eds). *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

### **3. Teachers' "inside" reports on language instruction in the Palestinian-Jewish Schools in Israel**

Dr. Maureen Rajuan – Achva Academic College of Education, English Department

Dr. Zvi Bekerman – Hebrew University, Education Department

#### **Abstract**

Our study is based on "inside" data from Jewish and Palestinian teachers as researchers of their work in the Bilingual-Integrated Palestinian-Jewish Schools in Israel. The subject of our study is the major themes of bilingualism that emerged from the teachers' research reports. We used conventional qualitative methods, looking for patterns and thematic issues of relevance, which were then coded and triangulated with field notes and recordings taken during workshop

discussion sessions. Findings point to the dominant usage of Hebrew in the schools, to the detriment of Arabic language learning among the pupils. Arab pupils in the bilingual schools are placed in a linguistic situation of Hebrew (L2) language *immersion* (Cummins, 1986), whereas Jewish pupils are placed in an *additive* (Brisk, 2008) linguistic situation in which Arabic is seen as a resource of added value encountered for limited times in the classroom. The bilingual models implemented by the teachers stem from 3 major themes that emerged from their reports: national identification vs. coexistence, scholastic achievements vs. ideology and traditional pedagogy vs. teaching for retention of the cultural heritage. Based on the results, we suggest a pedagogical model of inter-comprehension and intercultural communicative competence (Doye, 1999) as an initial stage in bridging the gap between declared policy and practical results in conflict-ridden contexts.

## **References**

- Brisk, M. (2008). *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56(1), 18-36.
- Doye, P. (1999). *The intercultural dimension: foreign language education in the primary school*. Berlin: Cornelsen Verlag.

## **4. The impact of inter-ethnic contact on Jewish and Arab children's conceptions of ethnic categories: The case of Integrated schools in Israel**

Inas Deeb

School of Education, Bar-Ilan University

### **Abstract**

A number of social scientists have characterized people's social concepts as reflecting “essentialist beliefs” (Rothbart & Taylor, 1992). Namely, that people conceive of membership into certain social categories, such as race, ethnicity, or gender, as being stable, inherited, causal, and inductively powerful. Medin and Ortony (1989) suggest that essentialism is a “placeholder” notion: one can believe that a category possesses an essence without knowing what the essence is. The research investigated the extent to which inter-ethnic contact may alleviate the development of “essentialist beliefs” towards ethnicity. Participants in this study were 671 kindergarteners, 2<sup>nd</sup>, and 6<sup>th</sup> graders, from four groups: Secular Jews attending

segregated schools, Moslem Arabs attending segregated schools, Jews attending integrated schools, and Arabs attending integrated schools.

Study 1 assessed the effect of contact on the salience of ethnicity. This was measured by 2<sup>nd</sup> and 6<sup>th</sup> graders' spontaneous mentions of ethnicity in a game-context. Study 2 evaluated the relative relevance of mentioning the ethnic membership of different characters in a story. Study 3 addressed whether contact affected essentialist beliefs towards ethnic categories. The findings of study 3 were: a) kindergarteners from all four groups started-off at a similar level of essentialism, b) contact affected both Arab and Jewish children's level of essentialism, and c) the significant drop in essentialism occurred earliest for Jewish children attending the integrated schools. Altogether, these findings are the first to demonstrate that inter-ethnic contact mitigates young children's - especially majority ones – essentialist beliefs towards ethnicity. The findings further revealed that the *decline* in essentialism was accompanied by an *increased* awareness towards ethnic category membership.

## References

- Medin, D. L., & Ortony, A. (1989). Psychological essentialism. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical processing* (pp. 179-195). New York: Cambridge University Press.
- Rothbart, M., & Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds. In G. R. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Language, interaction, and social cognition* (pp. 11-36). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **עבודות של תלמידים מחוננים בנושאים בלשניים בהנחייתה של זיוה ויילר**

במסגרת העבודה עם תלמידים בקבוצת העבודה הבלשנית התלמידים מתנסים במחקר עצמאי של תופעות לשוניות שונות לפי בחירתם. בעבודה זו מודגשת היכולת לחדד ולדייק את ניסוח התובנות האינטואיטיביות של התלמיד. התלמידים נחשפים לתאוריות מתחום הבלשנות כדרך לשיפור היכולת לנסח את תובנותיהם שלהם במסגרת השיח האקדמי. חלק מן התלמידים נעזר במסגרת התאורטית וחלק מפתח נושא בצורה אינטואיטיבית ונעזר בדיונים שנערכו במסגרת הקבוצה על מנת לחדד את תובנותיו. מטרתה המרכזית של העבודה היא שהתלמידים יבינו שידע יכול להיווצר גם על ידם ושיחוו מחקר המייצר ידע חדש.

**זיוה ויילר** (מורה לבלשנות תאורטית במרכזי מחוננים ("רון ורדי" בראשל"צ, "רבדים" בשהם, ו"מעלות" במודיעין ודוקטורנטית בחוג לבלשנות באוניברסיטת תל-אביב)

### **העבודות:**

**אדרי סביון: כיתה י"א – כיתה המחוננים בגימנסיה ראשל"צ (עבודה מכיתה ח')**

**שינויים שחלו בשפה האנגלית לאור השוואתה עם שפות גרמאניות אחרות (למשל: גרמנית או דנית)**

במסגרת ההרצאה יוגדרו שפות אלה ותידון השפעתן על האנגלית. כמו כן תידון השפעתה של הלטינית שגרמה לשוני גדול יחסית בין דקדוק האנגלית לדקדוקן של שפות גרמאניות אחרות.

**סברון יעל: כיתה י"א – ביה"ס התיכון גן יבנה (עבודה מכיתה ח')**  
**משמעויותיה של המילה "כבר"**

מטרתה של העבודה הייתה להתחקות אחר משמעויותיה של המילה "כבר" ולהבין את דרכי היווצרותן. מן הממצאים עלו המסקנות הבאות: 1. לא ניתן להשתמש ב"כבר" ללא הקשר. הקשר יכול להיות הפרש זמנים, התפתחות, הפרש בין ידיעות או ניגוד; 2. משמעות המילה "כבר" משתנה כאשר מטעימים חלקים שונים במשפטים הכוללים אותה; 3. ב"כבר" ניתן להשתמש בזמנים שונים, והמשמעות שתקבל היא של זמנים מורכבים יותר מ"עבר, הווה ועתיד".

**אוברקוביץ תמר: כיתה ח' – נס ציונה (עבודה מכיתה ז')**

**דרכי שימוש חריגות בזמנים ומשמעותן**

העבודה בוחנת דרכי שימוש בזמנים באופן שאינו "מתאים" לאירוע המתואר. למשל, שימוש בזמן הווה כאשר מתארים אירוע שחל בעבר (ישבתי וקראתי בספר ופתאום אימא נכנסת ומתחילה עם הדרישות שלה). מן הממצאים עולה ששימוש בהווה באירועים המתארים עבר בא לשם הכנסת נקודת הראות של הדובר או לשם יצירת הפתעה; שימושים בזמן הווה לאירועים עתידיים (בעוד חודש אני טס לאירופה), מוגבלים למקרים שבהם הדובר רואה את מימוש האירוע כנתון. כן נמצאה השפעה אספקטואלית לשימוש בזמן הווה לתיאור אירועים שהיו בעבר וקשר בין שימושים אלה לבין מערכת הזמנים באנגלית.

**נוימן שחר: כיתה י' – כיתה המחוננים בגימנסיה ראשל"צ (עבודה מכיתה ז')**  
**שימושיה המגוונים של המילה "כאילו" בעברית בת-זמננו**

העבודה בחנה את שימושיה של המילה "כאילו" אצל דוברים משכבות גיל שונות. נמצא שבחלק מן המקרים אנו משתמשים במילה "כאילו" על מנת לסמן לנמען חוסר ביטחון בדברינו. במקרים אחרים היא משמשת להעברת מידע שלגביו אין לנו אימות חד-משמעי. "כאילו" משמשת גם לצרכים אחרים: הדגשת המסר המועבר, הקדמה לתיאור מפורט, ייצור השתמעות צינית כדי לוודא שהנמען הבין את הטענה וכמובן במשמעות המילונית של 'לא באמת'.

**הערות:**