

יוחנן אליחי, לדבר ערבית: שיטת לימוד חדשה, ירושלים: קבוצת מינורה יעוץ והדרכה, 2004, ארבעה חלקים.

הוצאתם לאור מחדש של ארבעת ספריו של אליחי ללימוד הערבית המדוברת מעוררת עניין רב, בעיקר בתקופה שבה ניכרת התעניינות מחודשת בציבור הישראלי בלימוד שפה זו. הערך כוללת ארבעה ספרים וארבעה תקליטורים בעיצוב מהודר. התכנית מאושרת בידי משרד החינוך ועומדת בדרישות המשרד להוראת השפה הערבית המדוברת בבתי הספר התיכוניים כהכנה לבחינות הבגרות. עם זאת, המחבר אינו מייעד אותה לבתי הספר דווקא. השיעורים בנויים בצורה המאפשרת גם ללומד העצמאי להתמצא בהם: השיחות כתובות בתעתיק עברי, מתורגמות לעברית ומוקלטות על גבי תקליטורים. כל שיעור מכיל גם הסברים, פונטיים ודקדוקיים בעיקר, ולעתים גם השוואות לדיאלקטים נוספים. הפתרונות לתרגילים השזורים לאורך כל פרק מובאים בסוף כל ספר.

אליחי הוא מילונאי ותיק, הוא מתעד במשך שנים רבות את השפה הערבית הפלסטינית הדבורה וכותב ספרי לימוד להוראתה. הספר שלפנינו מבוסס על שיחות שהוקלטו בארץ בשנים 1965-1989, והוא הופיע לראשונה כקורס בצרפתית ב־1967 וכקורס באנגלית ב־1980. הספר עובד מחדש ועודכן לקראת המהדורה העברית הראשונה שיצאה לאור ב־1992 בהוצאת קסט, ויש בו שיחות יום־יומיות בנושאים מגוונים. חלק מהשיחות נשמעות טבעיות לחלוטין, למשל השיחה בשיעור 14 'מי שבר את הבקבוק', אך חלק מן השיחות נשמעות כאילו הוצאו מהקשרן או איבדו מהרלוונטיות שלהן, כך למשל השיחה בשיעור 9 'בבית הקפה' העוסקת בשאלה אם מצרים רוצה בשלום או במלחמה.

בפתח כל שיעור מופיע נושא דקדוקי המוצג בראשית הפרק ומתורגל מעט, וכן מוצג אוצר מילים כהכנה לשיחה או לשיחות המופיעות בהמשך השיעור. מי שיקפיד ללמוד את השפה הערבית המדוברת שלב אחר שלב על פי תכנית זו יוכל להתרשם מהרגישות הרבה שאליחי מפגין כלפי הלומדים. הוא מודע לקשיים הניצבים בדרכם, למשל בהגיותם של עיצורים שאינם קיימים בעברית (כמו בצירוף אֶפְּרָה, החדר הגדול ביותר) או בהתמודדות עם אוצר מילים גדול חדש, והוא מנחה אותם כיצד להתמודד עם קשיים אלה, אגב שימוש בהומור דק.

למרות האמור לעיל, כאשר החליטה הוצאת מינורה להוציא לאור בראשית שנות האלפיים תכנית שראשיתה באמצע שנות השישים והמשכה בשנות השמונים, תכנית שיצאה לאור בעברית לראשונה לפני למעלה מעשר שנים, היה מקום לבחון מחדש עד כמה 'שיטת לימוד חדשה' זו, כפי שנטען על גבי עטיפות הספרים, אכן עונה על צרכיו של הלומד העברי בימים אלה. תכנית זו במתכונתה הנוכחית, הוזה לחלוטין לזו שיצאה בשנות התשעים, איננה מתמודדת עם שאלות שנשאלו בעשור האחרון באשר להוראתה

של הערבית בכלל ולהוראתה של הערבית המדוברת בפרט, כגון מה חשיבותה של הוראת השפה הערבית בהקשרה התרבותי? מה הקשר בין הוראתה של השפה הכתובה להוראת השפה הדבורה? האם נכון להמשיך ללמד ערבית מדוברת בתעתיק לאותיות עבריות? האם נכון לדרוש מהלומדים לכתוב את תשובותיהם במקום לומר אותן? ומהו מקומו של הדקדוק בהוראת השפה?

בספר שלפנינו נקבע מבנה השיעור על פי הנושא הדקדוקי הפותח אותו, וכך קורה שאין כל קשר בין השיחות המופיעות במרכז השיעורים, שכן מטרתן היחידה היא לתרגל את הנושא הדקדוקי. גישה זו מונעת את האפשרות להעמיד במרכז השיעור סוגיה חברתית-תרבותית, כמקובל בשנים האחרונות בהוראת השפה הערבית (כך למשל בתכנית 'שפה מספרת תרבות'). שיעור 31, למשל, מציג קטעי שיחות סביב ביקור בכנסיית הקבר (ללא כל הרחבה על המקום עצמו): ילד שהלך לאיבוד, השפעת המצב המדיני-פוליטי על המצב הכלכלי, גנב שנתפס ומזג האוויר. קטעי השיחות תלושים מהקשרם ואינם קשורים זה לזה, כל יעד לתרגל הגייה או נושאים דקדוקיים שנקבעו מראש. כמו כן, מעבר לשינון בעל-פה של קטעי השיחות ותרגום משפטים בהמשך כל שיעור, אין בספר ניסיון להציב את הלומדים במצבים דומים 'מהחיים' כדי לתרגל את הנלמד. גם במדריך למורה שיצא במהדורה הקודמת (1993) אין הכוונה לפעילויות, כגון משחק תפקידים ומדרש תמונה, כמקובל בהוראת שפות זרות אחרות בעולם כולו, כי אם לשחזור הפרק כהוויתו. שיטת 'כדור השלג', המבוססת על מעבר ממשפטים קצרים בני שתיים-שלוש מילים למשפטים ארוכים יותר (כמו כדור שלג ההולך וגדל) היא אכן רעיון חשוב בפיתוח מיומנות הדיבור, אך אין לראות בה נוסחת פלא יחידה שתוציא אותנו מגבולות המשפטים הקצרים.

לזכות הספר ייאמר שהוא מתמודד עם הסוגיות הדקדוקיות והתחביריות החשובות של הלהג הארץ-ישראלי, מציג אין-ספור קטעי שיחות שבהן באות לידי ביטוי צורות אלה וחושף את הלומדים לאוצר מילים עשיר ומגוון. כן יש בספר טעימה קלה מלהגים נוספים ומשפת המשכילים, אולם ככלל הוא עמוס מדי (כנראה בשל מוכוונותו לבחינות הבגרות) ומושפע במידה לא מבוטלת משיטת התרגום-דקדוק שהייתה נהוגה בהוראתן של שפות זרות מאות בשנים, אף כי בעשרות השנים האחרונות כמעט שאין מחקרים המצדידים בה מבחינה חינוכית, פסיכולוגית או אחרת. הספר מושפע במידת-מה גם מדרכי הוראת השפה הערבית הכתובה בשנות השבעים והשמונים, דרכים ששמו את העיתונות במוקד ההוראה. כך נותרו להן כמה שיחות בנושאים מדיניים-פוליטיים שכאשר הן נלמדות מחוץ להקשרן קשה למצוא בהן עניין, כגון שיחה על הצבא העיראקי שהפיל מטוס איראני (שיעור 35) או שיחה על מכונת ממולכדת (שיעור 40), ואפשר שיש בקטעים אלה גם טעם לפגם בשל המסרים השליליים הסמויים הטמונים בהם כלפי דוברי השפה. דווקא הדיון על מעמד האישה בבחירות בירדן היה ראוי להרחבה (שיעור

48). בספר חסרים גם הפן התרבותי והפן החווייתי שהם מרכיבים חשובים ביותר בלימוד שפה בכלל, ובלימוד השפה הערבית במחוזותינו בפרט.

עם זאת, זו אולי סדרת הספרים המקיפה ביותר שיצאה לאור בשנים האחרונות בתחום זה ובכך חשיבותה. במהלך השנים נכתבו ויצאו לאור ספרים רבים להוראת הערבית המדוברת. די אם נזכיר את תוכנית הטלוויזיה האגדית של הטלוויזיה הלימודית בשנות השמונים ג'ארכ קרייפ, ואת סדרת הספרים ללימוד ערבית מדוברת של האוניברסיטה הפתוחה ותכנית הטלוויזיה תַעֲלָם ותַפְלָם (משנות התשעים). בשנים האחרונות יצא לאור הספר תַסְלָם 1 בהוצאת אחיעבר, ברליץ. למרות השפע הרב של ספרים ותכניות להוראת השפה הערבית המדוברת, נראה שעדיין לא נמצאה הנוסחה המיוחסת שתאפשר ללומד הישראלי לשוחח בחופשיות בשפה הערבית. על פי רוב הלימודים מגיעים לרמת דיבור בסיסית, ורק לעתים רחוקות אפשר למצוא ביניהם דוברי ערבית מדוברת שוטפת. אפשר שהדבר קשור לעובדה שמרבית המורים לערבית אינם דוברים ילידים של השפה ולכן היא אינה שגורה גם בפהם (המורים עצמם הם תוצר של מערכת החינוך שלא הכשירה אותם לכך כראוי), ואפשר שמדובר בהזנחה רבת שנים של מערכת החינוך ששמה דגש על הוראת הערבית הספרותית ולא השקילה להקצות משאבים לפיתוח חומרי הוראה ולמידה של הערבית המדוברת ולהכשרת מורים בתחום זה.

הערבית המדוברת נלמדת מזה שנים רבות בכיתות ד-ו בבתי ספר יסודיים שונים ברחבי הארץ, או כמקצוע רשות (!) לבחינות הבגרות כחלק מהבחינה הכוללת בעל-פה בלימודי הערבית, ואז התכנים ושיטות הלימוד נקבעים על פי שיקול דעתם של המורים. דווקא בכיתות ז-י שלימודי הערבית הספרותית בהן, על פי הגדרות משרד החינוך, הם לימודי חובה, אין חובת לימוד של הערבית המדוברת. אחד המשברים הגדולים בהוראת מקצוע זה התרחש בסוף שנות השמונים, כאשר תוצאות עבודת הדוקטורט של חזי ברוש (ברוש: 1988) העידו על עצמדות שליליות יותר כלפי השפה הערבית של תלמידי כיתות ז' שלמדו ערבית מדוברת בבית הספר היסודי מעמדותיהם של אלה שלא למדו ערבית מדוברת. כן לא נמצאה השפעה חיובית ממשית של לימוד הערבית המדוברת על לימודי הערבית הספרותית בחטיבת הביניים, למשל בתחום אוצר המילים או השמיע. תוצאות אלה חיזקו את תפיסותיהם של המתנגדים להוראת הערבית המדוברת בוועדת המקצוע במשרד החינוך. איש לא טרח לבדוק לעומק מה היו הנסיבות שהובילו לתוצאות עגומות אלה: הכשרת מורים לקויה, נתק בין הוראת הערבית המדוברת בבתי הספר היסודיים להוראת הערבית הספרותית בחטיבות הביניים (מורים בחטיבות הביניים דרשו מהתלמידים לשכוח את הערבית המדוברת שלמדו, ולא עשו שימוש מושכל בידע של התלמידים) ושיטות הוראה שונות של שני התחומים (בעוד שהערבית המדוברת נלמדה באופן חווייתי, בהוראת הערבית הספרותית הושם דגש על הוראת הדקדוק ועל אוצר מילים עיתונאי-מדיני-פוליטי).

במפתיע, דווקא בשנות התשעים הייתה פריחה מחודשת של הוראת המקצוע. מחקרה של פרופ' אילנה שוהמי וצוות חוקרים מאוניברסיטת תל אביב הראו שהוראת הערבית המדוברת תרמה לגיבוש עמדות חיוביות כלפי השפה ודובריה בקרב תלמידים שלמדו את השפה בכיתות ד-ו (Donitsa-Schmidt and Shohamy 2001; Donitsa-Schmidt, Inbar and Shohamy 2004). רוב התלמידים הסבירו שחשוב ללמוד את השפה משום שאנו חיים במזרח התיכון וצריכים להכיר את שכנינו. המושג 'דע את האויב', ששימש בעבר את חיל המודיעין לעידוד לימוד השפה הערבית והיה שגור בפי תלמידים רבים, נעלם כמעט.

גם היום, כשהדי האינתיפאדה ואירועי ה-11 בספטמבר מתפוגגים בתודעת הציבור הישראלי, זוכה הערבית המדוברת לעדנה מחודשת בשל העניין הציבורי הרב שמעוררים נושאים פוליטיים ומדיניים הקשורים בשפה הערבית. אכן, קשה למצוא עוד תחום שהאירועים הפוליטיים משפיעים במידה כה רבה ומיידית על הוראתו, ודווקא משום כך נדרשות רגישות מיוחדת וגישה יצירתית במיוחד.

אחת מתוצאות מחקרה של פרופ' שוהמי העידה על 'דריכה במקום' בהתפתחות מיומנות הדיבור לאורך שלוש שנות לימוד הערבית המדוברת בכיתות ד-ו. עם זאת, בשל עמדותיהם החיוביות של התלמידים כלפי המקצוע ורצונם העז ללמוד את השפה, אחת המסקנות המרכזיות של מחקרים אלה הייתה שהוראת הערבית המדוברת צריכה להילמד לשם 'הכשרת הלבבות' וכאמצעי להכרת האזור והשכנים. גישה מעין זו היא הבסיס למיזמים חדשים המפותחים כיום בהוראת הערבית המדוברת, כמו השפה כגשר 'תרבותי': יחידות לימוד בערבית תקשורתית ובתרבות, מאת אלה ולסטר (פרויקט בתמיכתה של קרן אברהם, 2005). תכנית זו נמצאת עדיין בשלבי פיתוח והרצה והיא משלבת שיחות אותנטיות בנושאים יום-יומיים מגוונים, שחלקן הוקלטו וצולם במגזר הערבי וחלקן נלקח מערוצי הטלוויזיה בערבית, עם סיפורים ושירים בערבית. התכנית מלווה בתקליטורים ובקלטת וידאו ונתמכת בקורסים להכשרת מורים ערבים להוראה במגזר העברי. מתברר שהמפגש הבלתי-אמצעי בין התלמיד העברי למורה הערבי, שנחשב שנים רבות לבלתי-אפשרי, הוא מפגש אנושי חם וחינוכי, והוא מסייע בניפוץ סטריאוטיפים ובהכרת 'האחר'. אולם גם בתכנית זו חסרה עדיין ראייה כוללת של השפה הערבית הכתובה והדבורה, ראייה שתאפשר למצוא דרכים לשלב אותן זו בזו כדי לא לחזור על שגיאות העבר וההווה (ועל הנתק בין הוראתן של שתי השפות בכל היבט אפשרי כמעט: ספרי הלימוד, כיתות הלימוד, נושאי הלימוד, דרכי ההוראה ועוד).

עם הוצאתה המחודשת לאור של סדרת ספריו של אליחי, היה ראוי לבחון מחדש את הטקסטים ואת השיטה, לברר מי הם קהלי היעד ולנסות להתמודד עם הסוגיות הרבות שנותרו ללא מענה גם במהדורה זו.

ביבליוגרפיה

ברוש, חזי, 1988. השפעת לימוד הערבית המדוברת בבית הספר היסודי על ההישגים בערבית ספרותית בכיתה ז' של חטיבת הביניים, עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.

Donitsa-Schmidt, Smadar, Inbar, Ofra and Shohamy, Elana, 2004. 'The Effects of Teaching Spoken Arabic on Students: Attitudes and Motivation in Israel', *The Modern Language Journal* 88: 217-228.

Inbar, Ofra, Donitsa-Schmidt, Smadar and Shohamy, Elana, 2001. 'Students Motivation as a Function of Language Learning: The Teaching of Arabic in Israel', in: Zoltan Dornyei and Richard Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.