

## **עקרונות המדיניות להוראת השפה העברית והתכנים היהודיים לדוברי רוסית בקרב יהדות חבר המדינות ובישראל: מבט מישראל**

מיכאל ידוביצקי

המאמר עוסק במדיניות הרצויה להוראת השפה העברית לדוברי רוסית הן במדינות חבר העמים טרם עלייתם ארצה והן בישראל לאחר העלייה לארץ. יש לעצב מדיניות זו על פי הרקע הייחודי של העולים, מטרות לימוד השפה – השתלבות בארץ ובתרבותה – ולהתאים לכך את הדרכים והכלים. כמו כן יש לפתח מדיניות שונה לאולפנים בתפוצות ולאולפנים בישראל. הוראת השפה העברית חייבת להעמיק את ההזדהות עם מדינת ישראל ועם ישראל ולהוות אמצעי להכרת הרקע התרבותי היהודי-ישראלי העשיר על רבדיו השונים.

### **בירור המטרה**

בעשור השנים האחרון וגם לעתיד הנראה לעין יהדות חבר המדינות (להלן – חמ"ע) היא העומדת במוקד התהליך של העלייה לישראל. סיפור שילובה מחדש בעולם היהודי והישראלי מוגדר בדרך כלל ובצדק כהצלחה. בשורה של מחקרים מביע הרוב המכריע של העולים שביעות רצון כללית מהקליטה בישראל ואת רצונו להישאר בארץ ולראות את הילדים חיים וגדלים בישראל (ליסיצה ופרס, 2000; אלחאגי ולשם, 2000).

עם זאת, לצד ההצלחות, התרבו הקשיים בתחום החברתי והתרבותי והעמיקו המגמות המתאפיינות במתח, בריחוק ואף בניכור בין העולים והאוכלוסייה הוותיקה. "מנקודת ראותם של העולים

*Jewish Political Studies Review* 14:1-2 (Spring 2002)

נתפסת ישראל כבעלת תרבות פרובינציאלית ומבודדת" (לשם וסיקרון, 1998). "בתום עשר שנים לראשית גל העלייה מהווים העולים קבוצה חברתית מובחנת וסגורה יחסית" (אלחאגי ולשם, 2000). מבחינת החברה הישראלית הוותיקה לא ענו העולים על הציפיות המקובלות: לא הכירו בעליונות התרבות והנורמות המקומיות ולא גילו נכונות להסתגל למה שנראה לוותיקים כ"מציאות" (סולודקינה, 1995). לפי זילברג (2000) קבוצות שלמות בקרב העולים נשארו בבידוד תרבותי. גם נודלמן (1997) וליסק (2000) מתארים קבוצה "מתבדלת", בה גבוה במיוחד אחוז האקדמאים, אשר חשה ניכור עמוק לחיים בישראל ונסגרת בתוך ה"גטו". נודלמן גם מציין שעם המשך העלייה בשנים הקרובות תגדל תת-קבוצה זו מבחינה מספרית.

קשוי ההשתלבות והניכור בקרב המבוגרים חמורים אף יותר בקרב הצעירים ובני הנוער: נשירה גבוהה ממערכת החינוך וזכאות לבגרות נמוכה יחסית, ריבוי מקרים של התנהגות בלתי נורמטיבית ואלימה, כאשר כל התופעות הללו מתאפיינות בדינמיקה שלילית – הזמן "איננו עושה את שלו".

הקשיים המיוחדים של העולים מהשכבות המשכילות הקבילו לשינוי במאפייני העלייה במחצית השנייה של שנות ה-90, כאשר הלך ופחת שיעור העולים מהשכבות החברתיות היותר משכילות ובעלות מעמד חברתי גבוה יותר (הורוביץ, 1998). על רקע קשוי ההשתלבות ההדדית של עולים וותיקים גוברים הקולות של החוגים הרעיוניים והפוליטיים הדוגלים בתפיסת ישראל כחברה סקטוריאלית "יציבה" ומנסים "לגייס פוסט-סובייטיות למען פוסט-ציונות".

התהליך המקביל לעלייה ההמונית, כאשר גם מקורו בפירוקה של ברה"מ, הוא עיצוב של חיי הקהילה בקרב יהדות חמ"ע. עם כל הייחודיות, ניתן למצוא יותר ויותר קווי דמיון בין ההווה של היהדות בחמ"ע לזו באירופה ובארה"ב. פירוש הדבר שלצד החשיפה והזמינות של חיי הקהילה, יותר ויותר נותנים את אותותיהם גם התהליכים של התרחקות וניכור המאפיינים את משבר הזהות היהודית. זאת עד כדי התופעה המוכרת כ-"inverted marrano", "אנוסים הפוכים", כאשר מאחורי המעטה היהודי לכאורה, מתגלה "פנימיות" יהודית מתרוקנת ונטולת תוכן. במיוחד בולטות המגמות הללו במרכזים גדולים (מוסקבה, פטרבורג, קייב וכדו'), בהם מתגורר החלק הגדול והמשכיל ("מכתיב הטון הכללי") של יהדות חבר המדינות. ברור שהשלכות התופעה ניכרות בהתרופפות הקשר לעם ישראל בכל המובנים, כולל ההזדהות עם מדינת ישראל והפוטנציאל לעלייה ארצה.

מסמך זה בוחן את המדיניות הרצויה בתחום הוראת השפה העברית לדוברי רוסית בתפוצות ובארץ. לפני הדיון אודות עקרונות המדיניות, **עלינו להבהיר את מטרת העל** להשיב לשאלת החזון – "לשם מה?" לפני העיסוק בשאלות "למה?" ו-"איך?".

חשיבותם העליונה של השתלבות העולים בישראל ושל התהוות החיים היהודיים בחמ"ע לעתידה של מדינת ישראל, כמאמרו של י. דרור, במיוחד לאור הקשיים אותם תארנו בקצרה, היא המכתיבה את ה"משקפיים" דרכם יש לבחון את העשייה החינוכית של הסוכנות היהודית.

בהתאם לכך, **המטרה המרכזית היא** לאפשר ליהודים דוברי רוסית לפתח קשר עמוק של הזדהות ושייכות לעם ישראל, למדינת ישראל, לתרבות יהודית וישראלית. קשר זה יהווה בסיס ל"איכות" השתלבותם של העולים במרקם החברתי בישראל, להעצמה של הקהילות היהודיות במדינות חבר העמים, ולהזדהותן עם העם היהודי ועם ישראל.

לימודי השפה העברית הנם הציר המרכזי סביבו יש לבנות ולעצב את העשייה החינוכית מן הסיבות הבאות:

(א) השפה הנה גורם מכונן בגיבוש זהות אישית ושייכות חברתית, בסיס ותשקיף של התרבות והתודעה האנושית. השפה העברית, בתוקף הנסיבות ההיסטוריות, מצטיינת במיוחד בתפקידה המסמל את ההשתייכות לעולם היהודי.

(ב) לימוד השפה הוא המוטיבציה המרכזית והדומיננטית של המצטרפים למסגרות החינוך היהודי הפונות לקהל דוברי הרוסית הן בחמ"ע והן בישראל. פעילויות שאינן נושאות עמן ערך לימודי מבחינת השפה נתפסות על ידי לומדים רבים כגוזלות את הזמן היקר על חשבון לימודי השפה (סקר האולפנים, 1999).

(ג) השפה נמצאת מחוץ למחלוקות פוליטיות, דתיות, אידיאולוגיות. בחיינו הסוערים היא הערך המאחד את כל חלקי החברה בישראל ובקרב יהודי התפוצות.

(ד) מדינת ישראל הנה המרכז להתפתחות השפה העברית, ועל כן יש להבנות את התכנים סביב תחום זה. יש לציין שגם תרומתה של יהדות התפוצות עשויה להיות ממשית – העלאת מעמדה של העברית בעולם ורצינות העיסוק בה יעשירו את ההווה הלשונית בארץ, המתאפיינת כיום בדלדול, סלנגיזציה, הינתקות מן הרבדים התרבותיים העמוקים.

(ה) לפי התפיסה המושרשת עמוקות בתודעה של דוברי רוסית, השפה היא בראש וראשונה ערך ונכס תרבותי בפני עצמו ולא רק כלי שימושי.

בימי "מסך הברזל" קיבלה תפיסה זו תאוצה נוספת, כאשר לימודי שפות היוו אך ורק ביטוי לרצון להתחבר לתרבויות אחרות ולראות דרכן את העולם הגדול, ולא לצורך תקשורת-שימושי שאינו רלוונטי לרובה המכריע של החברה הסובייטית. (ו) רכישת שפה הנה הצעד השימושי והמועיל של יהודי בתפוצות לקראת עלייתו ארצה.

לפי המחקר של מכון פאלק וג'וינט-ישראל (1996) דורגו קשיים בשפה במקום ראשון בין הגורמים המפריעים בתהליך הקליטה. קשיים אלה אכן רבים: לפי הסקר של משרד הקליטה שנערך בקרב עולי 1995, רק 41% מהם היו מסוגלים לנהל "שיחה פשוטה" בעברית בתום 3.5 שנים ממועד עלייתם ארצה, 35% בלבד יכלו לקרוא "מכתב פשוט" ורק 25% – לכתוב "מכתב פשוט". מעל ל-90% העידו שהם כלל או כמעט אינם משתמשים בעברית בחייהם בארץ. באופן כללי המסקנה העולה מתוך המחקר בנושא שילוב העלייה, אותו סקרו לשם ואלחאג', היא שמידת השליטה בשפה העברית הנה אחד משלושת הגורמים המרכזיים (לצד הגיל והוותק בארץ) המשפיעים על שביעות הרצון מהקליטה בישראל – "ככל שהעולה שולט טוב יותר בשפה העברית, כך הוא תופס עצמו כמשתייך למעמד חברתי גבוה יותר בישראל" (א. לשם, מ. אלחאג', דו"ח המחקר "עולי ברית המועצות לשעבר בשנות התשעים: עשר שנים לעלייה", 2000).

### **בירור המגמות המעצבות את ההווייה האולפנית בחמ"ע ובארץ**

בשנים האחרונות חלו שינויים מהותיים בתפיסות חברתיות על דרכי השילוב של עולים בארץ ובתפיסת השיח עם יהדות התפוצות. במקביל התפתח המחקר העולמי ובעקבותיו הורחב הידע והעמיקה המודעות באשר לתהליכי הרכישה של שפה שנייה. נסכם כאן בקצרה התפתחויות אלה, להן השפעה מעצבת על הוויית האולפן.

### **בירור המגמות בהתפתחות האידיאולוגיה החברתית ביחס לעלייה וליהדות התפוצות**

מראשית המדינה ועד לאחרונה הייתה התפיסה התוספתית-המסגלת (המונח של ד"ר ר. סבר) של "כור ההיתוך" לבסיס האידיאולוגי בכל הקשור לשילוב העולים בחברה. לפי תפיסה זו

העולים הם תוספת מספרית לחברה ישראלית קיימת ומגובשת. תוספת זו מחייבת מתן "עזרה ראשונה" לטווח מוגבל של זמן, עד שהצעירים ייקלטו ויהפכו לישראלים, והמבוגרים, "דור המדבר", יסתגלו וישלימו עם מצבם החדש. תהליך זה כרוך בהכרח בהתנתקות מן העבר ובאימוץ של הנורמות והערכים השולטים בישראל: "בכור היתוך יצורף בליל האדם הזורם מגלויות נכר, יזוקק ויטוהר מסיגיו הזרים והנפסדים" כמאמרו של בן-גוריון.

ביחס ליהדות התפוצות התבטאה תפיסה זו בהיבטים שונים של הגישה המכונה "שלילת הגולה", אשר התאפיינה, בין היתר, ביחס פטרנליסטי כלפי יהודי התפוצות ובחיפוש אחר "קיצורי דרך" כדי להעלותם ארצה, כאשר הדגש הוא על הצד המספרי-כמותי ולא התכני-איכותי. הגישה המסגלת כלפי העולים היא הרקע להתחזקות המגמות של התבדלות וספרטיזם "מחאתי" מצד קבוצות העולים בארץ. כמו כן יש לציין כי תפיסת "שלילת הגולה" הפטרנליסטית הנה הרקע להתרחקות יהדות התפוצות מישראל.

בשנים האחרונות אנו עדים לדינמיקה מרתקת של שינוי התפיסה החברתית ביחס לעלייה. היא מתאפיינת בראיית **העלייה כשינוי מהותי** (להבדיל מתוספת) של כלל החברה הישראלית ובראיית תהליך השתלבותה כארוך ורב-שלבי.<sup>1</sup> את מקומם של האסימילציה מצד הקבוצה הדומיננטית ושל הבדלנות מצד "העלייה" תופס הניסיון **למצוא איזון בין המיוחד והמאחד** ולבנות מכנה "כלל-ישראלי" משותף רחב ומתרחב תוך כדי דיאלוג עם העלייה, מתן ביטוי לעולמה התרבותי, וראייתו של עולם זה כ"נכס לתרבות הישראלית המתהווה" (פרופ' א. שוהמי).

שורשיה של דינמיקה חברתית זו נעוצים בהשפעת הגישות ה"רב-תרבותיות" של העולם הפוסט-מודרני ביחס לדרכי שילובם החברתי של המהגרים, ובמיוחד במאפייניה של העלייה ה"רוסית" שהם צירוף ייחודי של גודל מספרי, דימוי עצמי "איכותי" וקשר הדוק לתרבות המוצא ולשפת האם.

"מכור היתוך ל"מעורב ירושלמי" – כך מתאר הדו"ח המקיף על פלורליזם בישראל של המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל (2000, העורך פרופ' י. קופ) את התהליך העובר על החברה הישראלית. המרכיב החשוב בתהליך זה הנו שינוי התפיסה של יחסי הגומלין בין עולים לוותיקים מ"קליטת העלייה בישראל" אל "השתלבות של ישראל עם העלייה".

תהליך זה משליך גם על השיח בין ישראל והתפוצות. גם כאן גוברים הקולות המדברים על דו-סטרויות ביחסי ישראל-תפוצות ועל מה שהגדיר שפרופ' יחזקאל דרור כ-"השתלבותה של מדינת ישראל

בעם היהודי": "החזון המשותף שלנו מיועד לחזק את ישראל, להבטיח את עתיד כלל ישראל ולהעמיק את 'עם אחד' על בסיס מרכזיותה של ישראל. כיוון שכל השותפים יכולים לתרום רבות לשותפות זו, הקשרים יהיו דו-סטריים, ברוח של תמיכה הדדית וכבוד הדדי. אנו נכיר בשונות אך נפעל לבנות קהילה כלל עולמית מתוך קהילות נפרדות" (מתוך "אסטרטגיה ליישום החזון המשותף והצהרת השליחות של הסוה"י", 1999).

### **בירור המגמות בהתפתחותה של המתודולוגיה החינוכית בהוראת שפה שנייה**

לדינמיקה בהתפתחות האידיאולוגיה החברתית וכמוה גם להישגי המחקר הפסיכו-לינגוויסטי והסוציו-לינגוויסטי הייתה השפעה מכרעת על תפיסת הגישות המתודיות בתחום ההוראה של שפה שנייה ועל תפיסת הדרך להכשרת כוח ההוראה. נתייחס לכך בתמציתיות.

#### **שיטת ההוראה**

קיים מגוון רחב ביותר של גישות ותפיסות לגבי הדרך להוראת שפה שנייה. ביסוד ההבדלים מונחות האידיאולוגיה החברתית ותפיסת התפקיד של השפה ושל התרבות בכללותה. לאורם מעצבים את יעדי הלימוד, היבטי השפה וכישורי הלומדים הזוכים להדגשה יתרה, דרכי ההוראה, תפקידם של המורה והתלמיד ואופיים של יחסי הגומלין ביניהם, דרכי ההערכה להישגים, תפקידה ומקומה של שפת האם ותרבות המוצא בתהליך הלימוד.

על אף הריבוי של שיטות ההוראה ניתן להבחין בשתי האסכולות ההיסטוריות העיקריות:

(א) האסכולה של הוראה אנליטית ("דקדוקית-תרגומית"):

גישה זו בנויה על תפיסת התרבות כפרי היצירה האנושית שבאה לידי ביטוי בספרות, באומנויות, בפילוסופיה וגם בשפה אשר מזינה את כל אלה ומהווה ערך תרבותי בפני עצמו.

על כן היעדים החינוכיים המרכזיים הם לימוד אודות השפה השנייה והשגת יכולות קוגניטיביות, המאפשרות חשיפה לנכסים תרבותיים, אשר שפה זו משמשת להם כבסיס. זאת על-ידי לימוד קפדני ומעמיק של כללי הדקדוק הנעשה באופן דדוקטיבי וגם על-ידי רכישה שיטתית של אוצר המילים. מרכיב חשוב נוסף בתהליך

הלמידה הוא הניתוח ההשוואתי בין הצורות הלשוניות הנלמדות בשפה שנייה לבין המקבילות בשפת האם. שפת האם מהווה חלק חשוב של תהליך ההוראה והמורה נדרש לשלוט בה.

המורה הוא הסמכות ומקור הידע המרכזי והאינטראקציה העיקרית בכיתה היא "מהמורה אל התלמיד" ופחות בכיוון ההפוך או בין הלומדים לבין עצמם.

הסילבוס בנוי על פי מפתח דקדוקי וכולל מסגרת הערכה מובנית, אשר מתייחסת ליכולתו של הלומד "לתרגם" את הכלל לפעולות לשוניות עם שימוש באוצר המילים הנרכש ותוך הקפדה יתרה על תקניות השפה.

(ב) האסכולה של הוראה "ישירה":

גישה זו בנויה על תפיסת התרבות כהוויה יומיומית של הפרטים בחברה הדוברת את השפה הנלמדת. השפה היא בעיקר כלי תקשורת המאפשר את ההוויה הזאת.

על כן, היעד המרכזי הוא בהשגת היכולות הקומוניקטיביות בשפה הנלמדת. זאת על-ידי יצירת אסוציאציה ישירה בין המילה או משפט בשפת היעד לבין משמעותם. תפקידו של המורה הוא "להדגים את השפה" ולא "להסביר אותה" (לעסוק ב-"איך?" ולא ב-"למה?").

סביבת הלימודים המיידית, ההקשרים השונים הנוצרים בכיתה מסייעים ללומדים להתחבר אל הנעשה בדרך של ניסוי וטעייה. שפת האם איננה חלק של תהליך ההוראה והמורה פטור מלשלוט בה. לעומת זאת, מעמדו של מורה דובר "אותנטי" של השפה הנלמדת מקנה לו יתרון חשוב. הדקדוק אינו נמצא במוקד ולא נלמד בצורה דדוקטיבית-שיטתית, אלא באופן אינדוקטיבי, מתוך ההקשר.

אף על פי שהמורה הנו עדיין היוזם המרכזי של המתרחש בשיעור, נוטל התלמיד חלק פעיל בהרבה לעומת הגישה הקודמת, והשיעור מתנהל בדרך כלל באופן פחות פרונטלי.

הסילבוס בנוי על פי מפתח נושאי-סיטואציוני, ובדרך כלל אינו כולל מסגרת פורמלית של הערכה, אשר נעשית על פי השתתפות התלמידים בפעילות שוטפת ומתייחסת פחות לתקניות השפה, אלא ליכולת לתקשר בה.

במחצית השנייה של המאה ה-20 הביאו תהליכי גלובליזציה, הגירה המונית והתפתחות המחקר הפסיכולוגי והסוציולוגי בהקשר של לימוד השפות, לעיסוק מואץ ופורה בחיפוש אחר שיטות הוראה חדשניות של שפה שנייה. בעזרת שיטות אלה ניסו מעצביהן להתגבר על המחסומים הפסיכולוגיים השונים של הלומד ולנצל את המנגנונים הפסיכו-קוגניטיביים ואת המאפיינים התרבותיים-חברתיים שלו על מנת להקל על תהליך הלימודים ולהאיצו.

העיסוק האינטנסיבי בדרכי ההוראה של השפה השנייה והמחקר שהזין אותו לוו בלא מעט מאבקים בין הגישות ולעתים גם בהיסחפות לקיצוניות. עם זאת במדינות רבות בעולם הוא תרם להפיכתה של הוראה שפה שנייה לתחום דעת בפני עצמו המחייב **בניית תשתית מקיפה וממוסדת להכשרת כוח הוראה מקצועי** ולמחקר אקדמי רב-תחומי (בולטות במיוחד אוסטרליה, הולנד, קנדה וארה"ב). הוא גם הביא לקונצנזוס רחב סביב מספר תובנות חשובות, ביניהן:

(א) המקום הקריטי של המסנן הריגושי (affective filter), הנגזר מאינטראקציה בין מוטיבציה, אקלים לימודי ידידותי אוהד ובטחון עצמי של הלומד (Krashen, 1985) להצלחתו של תהליך הלימוד;

(ב) נכונות הגישה לפיה הדרך הטובה ללמד שפה שנייה היא דרך התוכן. כלשונו של Hudelson, "Content is a vehicle for language development".

בשנים האחרונות, לצד ריבוי הגישות הדידקטיות ושיטות ההוראה השונות, התעצמה ההבנה שכל אחת מהן מפנה בדרך כלל את מאמציה כלפי מרכיב מסוים מבין רבים המעצבים את תהליך הרכישה של שפה שנייה, תוך הצנעה של המרכיבים האחרים עד כדי התעלמות מהם.

על כן, דרך ההוראה האופטימלית אמורה לשאוף לשילוב וסינתזה של "הצדדים החזקים" של האסכולות והגישות השונות: הבנת "תמונת השפה" ופיתוח הרובד הקוגניטיבי עליו שמה דגש הגישה האנליטית, יצירת "חויית השפה" ופיתוח הרובד הקומוניקטיבי של הגישה ה"ישירה", הסרת המחסומים הרגשיים של סוגסטופדיה וכדו'.

מינון התרומה היחסית של כל שיטה במאזן הכולל נגזר מן הגורמים הבאים:

(א) סגנון הלמידה של הלומד;

(ב) מוטיבציה מרכזית של תהליך הלימוד.

סגנון הלמידה הנו תוצאה מצטברת של האינטראקציה המורכבת בין גורמים סביבתיים-חברתיים ונוירו-פסיכולוגיים (אולשטיין וקוטיק). לפי הסיווג הבסיסי ביותר ניתן להבחין בסוג שכלי-הגיוני (לא קומוניקטיבי) של לומד, המחייב שימוש רב יותר בשיטה אנליטית, ובסוג אינטואיטיבי-רגשי (קומוניקטיבי), ולגביו תהיה יעילה יותר הגישה ה"ישירה". סגנונות אלה ניתנים לאבחון על פי מבדקים פסיכו-לינגוויסטיים קיימים ומוכרים. ד"ר בלה קוטיק מהאוניברסיטה העברית מפתחת מבדקים אלה בארץ. במצב אידיאלי מותאמת אסטרטגיית הלמידה ללומד אינדיבידואלי או לפחות לקבוצה של לומדים בעלי אפיונים משותפים.

מוטיבציה מרכזית של תהליך הלימוד היא הגורם החשוב השני אשר מעצב את הדרך האופטימלית ללימוד השפה. באופן בסיסי מקובל להבחין בין המוטיבציה האינסטרומנטלית לבין המוטיבציה האינטגרטיבית, כאשר בפועל מדובר תמיד בשילוב של שתיהן במינון יחסי שונה. הראשונה מכוונת לרכישת השפה בראש וראשונה ככלי שימושי על מנת להגיע להישגים "הישרדותיים" (תעסוקתיים, לימודיים וכו'). השנייה שמה דגש על היבט סמלי תרבותי-זהותי של השפה בהקשר של הזיקה לחברה החדשה.

במקרה של העולים מחמ"ע ממלאת השפה העברית גם אמצעי של ניעות אישית, אך גם אמצעי מובהק של ביסוס הקשר והזיקה לקולקטיב החדש. אמנם עם הזמן, כפי שהדגינו זאת מנחם וגייסט, תפקידה הסמלי של השפה הולך ונחלש (מנחם וגייסט, 1999). מכאן החשיבות הקריטית לחשיפה הראשונה לשפה העברית ולתרבותה, במהלכה מתגבשים דפוסי ההתייחסות של הלומד לשפה ודרכי התמודדותו עם לימודי השפה, אותם קשה לשנות בהמשך. חשיפה זו עשויה להעצים את המוטיבציה האינטגרטיבית ולמצות את הפוטנציאל שלה לטובת ההישגים בלימוד השפה ובעיצוב הזיקה לישראל או לגרום לאכזבה ולאובדן המרכיב האינטגרטיבי.

## כוח ההוראה

כפי שצוין קודם, הפכה הדינמיקה של ההתפתחות בהוראת שפה שנייה כתחום נפרד למקצוע רב ממדי בזכות עצמו ושונה בתכלית מהוראת שפת אם. הדבר מחייב בניית תשתית להכשרה מקיפה ומעמיקה של כוח ההוראה מקצועי, כך שרמת מומחיותו של המורה המצוי תעצים את ההישגים של המחקר ושל שיטות ההוראה ולא תהווה מחסום ליישומם הלכה למעשה.

היותו של המורה דובר "אותנטי" של השפה הנלמדת, בעל רקע כלשהו בחינוך ובתוספת של קורס קצר על עקרונות ההוראה של שפה שנייה נחשבו בעבר לבסיס מספק לכניסתו לפעילות מעשית, במיוחד כאשר היא מתנהלת על פי התפיסה האינסטרומנטלית-קומוניקטיבית. היום ברור שתהליך ההכשרה הנו ארוך, מורכב ורב-דיסציפלינרי, אשר בסופו הועמדו בפני המורה הדרישות הבאות:

א) להפגין ידע בלשון (במקרה של ישראל, רבים מהמורים "סוחבים" תחושות שליליות בכל הנוגע ללשון עוד מתקופת לימודיהם בבית ספר ונרתעים מכל עיסוק בלשון. פגשתי מורים ה"מתרברבים"

בהתעלמותם המכוונת מהשפה התקנית ומדגישים בעיקר את הצורות הסלנגיות: "אנחנו מלמדים שפה ולא לשון!" ;  
 (ב) לשלוט ב"תמונת השפה" (הבנה של המבנה הסטרוקטורלי של השפה, של הלוגיקה הפנימית שלה, תפקידם של חלקי דיבור) ובמבט עליה "מבחוץ" בעיני הלומד ;  
 (ג) להבין את ההיגיון של תוכנית הלימודים (מה שמחייב בראש ובראשונה את קיומו של היגיון זה) ;  
 (ד) התנסות בשיטות ההוראה כולל תרגול והפעלת הכיתה ;  
 (ה) ידע בהיבטים פסיכולוגיים וחברתיים-תרבותיים של תהליך הלימוד.

כאשר המורה אינו שולט במרכיבים הדרושים, הוא עלול "לחבר" דווקא בין הצדדים החלשים של גישות ההוראה השונות – התעלמות מהרגש של הגישה האנליטית, התעלמות מההיגיון של הגישה ה"ישירה" וכדו'. זאת במקום לנצל את הישגיהן של כל אחת מהן (לוגיות של הראשונה, חווייתיות של השנייה).

### **מקומם של שפת האם ומקומו של המורה דובר שפת האם של תלמידיו**

בשנים האחרונות העמיקה המודעות לתפקידה החשוב של שפת האם של הלומד, במיוחד ברובד הקוגניטיבי של השפה, כאשר היחס בינה לבין השפה השנייה הוא בגדר "כלים שלובים".  
 במקביל העמיקה המודעות לחשיבות שיתופם של מורים דוברי שפת אם של הלומדים בתהליך הלימודים. בין יתרונותיו המובהקים של מורה זה ניתן לציין את המאפיינים הבאים (Kouritzin, 1999):  
 א. מבחינה פסיכולוגית הוא משמש כמודל ממשי לחיקוי בעיני תלמידיו, **כהוכחה והמחשה שניתן להצליח** ;  
 ב. הניסיון האישי מהווה עבורו סוג של "הכשרה טבעית", במיוחד בכל הקשור ל-"תמונת השפה" ומבט עליה "מבחוץ", להבנת צורכי הלומדים והכרת מאפייניהם הפסיכולוגיים, התרבותיים והחברתיים ;  
 ג. יתרון חשוב נוסף הוא מתן תמיכה בשפת האם, הבנת השגיאות אשר מקורן במבנה של שפת האם, יכולת להסביר דקויות בהקשרים שונים ועקרונות השפה הנלמדת תוך כדי ניתוח השוואתי.

## בירור המאפיינים של קהל היעד

התפתחות אידיאולוגיה חברתית ובעקבותיה חינוכית-מתודית לכיוון של העצמת הלומד וראייתו כגורם מעצב מרכזי של תהליך הלימוד, מחייבת בירור מאפייניו והבנת צרכיו של קהל היעד. במקרה של היהודים דוברי רוסית יש להתייחס למאפיינים הבאים:

א) הטרוגניות של הלומדים. ניתן להבחין בהכללה בתושבי הערים הגדולות (בכ-15-10 ערים מרכזיות מתגוררים יותר מ-90% מכלל היהודים, כאשר כמחציתם מרוכזים במוסקבה, סנט פטרבורג וקייב) ובתושבים של ערי השדה או ערים מרוחקות מהמרכז בסיביר ובמזרח הרחוק; צאצאים של יהודי מזרח אירופה האשכנזים, יהודי בוכרה, יהודי הקווקז ויהודי גרוזיה. גם בתוך תת-קבוצות אלה קיימת הטרוגניות מעמדית-השכלתית גבוהה (פרופ' א. לשם, פרופ' ת. הורוביץ).

ב) על אף ההטרוגניות, ניתן לדבר, לפחות במקרה של צאצאי היהודים האשכנזים, על קבוצה תת-אתנית של "יהודים רוסיים", אשר התגבשה לאורך מאתיים השנים האחרונות בתהליכים מורכבים של אסימילציה, אקולטורציה רוסית ומסורתיות יהודית (פרופ' נ. יוכנבה, פרופ' מ. צלנוב). התוצאה המצטברת של תהליכים אלה היא היווצרותה של הקבוצה הייחודית של היהודים דוברי השפה הרוסית והמשתייכים בו-זמנית לשתי התרבויות – רוסית ויהודית תוך "משא ומתן" מתמיד ביניהן. לכן, כפי שמציינות פרסמן ואולשטיין, "רוב הסטריאוטיפים או הקטגוריות התרבותיות והחברתיות המקובלות בחברה ישראלית (כגון: 'מסורתית', 'חילונית', 'ציונית', 'דתית') הולבשו על הציבור שמושגים אלה אינם חלים עליו או שפירושם שונה אצלו" (פרסמן ואולשטיין, 1997). מגוון רחב של המחקרים מדגים את המצב הייחודי והפרדוכסלי, בו מצד אחד נצפה אובדן התרבות היהודית במובן המסורתי של המושג ("על פני השטח") ומאידך קיימת התעניינות אמיתית בעולם היהודי. כך, במשאל בקרב יהודי סנט פטרבורג ב-1991 ציינו 75% מהנשאלים שבביתם יש ספרים של הסופרים היהודיים כביטוי חשוב של הקשר שלהם לעם ישראל. כ-50% אמנם שייכו את עצמם לתרבות הרוסית, אך רק 6% ראו את עצמם כרוסים (קוגן, 1993). במחקר אחר הגדירו את עצמם 62% כבני התרבות הרוסית ו-5% כרוסים (ריבקנה, 1996).

רוב העולים של שנות ה-90 הם דור שני או שלישי למשפחות מתבוללות. הם גדלו על טהרת התרבות הרוסית וחסרו להם ידע קודם בתולדות עם ישראל, מסורת יהודית, השפה העברית

ובהתפתחות מדינת ישראל. עם זאת, כל הנבדקים במחקר הגדירו את זהותם המרכזית כיהודית. כמרכיב של זהות זו הם ציינו את האנטישמיות, את הסטריאוטיפ החיובי של "להיות יהודי", שפירושו מבחינתם היה להיות חכם, אינטליגנטי, מקצוען, משכיל, הגון, מסור למשפחה וסולידרי עם יהודים אחרים, ואת הפן הרגשי-נפשי ("משהו בלב") שהיה קשור בחלקו לזיכרונות מבית סבא וסבתא...תאם לסטריאוטיפ החיובי של 'להיות יהודי' בנו הנשאלים את ציפיותיהם מישראל כימדינה יהודית שבה מחכים לעולים אינטליגנטיים, חכמים, מקצועיים, תרבותיים (פרסמן ואולשטיין, 1997).

מכאן החשיבות העליונה לאופן בו נחשפים היהודים דוברי הרוסית לחברה ולתרבות היהודית-ישראלית באולפנים בחמ"ע ובארץ. במידה וחשיפה זו מתעלה מעבר לסטריאוטיפים ה"ישראליים", היא תואמת את הציפיות, הצרכים והרגלי הלמידה של הלומדים, ופועלת לחיזוק עולם הדימויים החיובי, ו"הפן הרגשי-נפשי" והזנתו בבסיס ידע דרוש. אך היא עלולה גם להפוך לאכזבה, אשר תהווה מחסום לכל קשר עתידי לעולם היהודי והישראלי.

בהקשר השפה חשוב במיוחד להזכיר כי, עם כל ההסתייגויות על הטרוגניות הלומדים, מדובר עדיין במאפיינים הבאים:

א) לומד משכיל יחסית, עם רמה גבוהה של צרכים הלשוניים ותפיסת השפה כערך תרבותי מרכזי, אשר שואף מבחינה סמלית-תרבותית וגם חייב מבחינה מקצועית להגיע לשליטה איכותית-יוצרת בשפה. לפי סקר האולפנים 1999 בולטת רמת הציפיות הגבוהה של התלמידים בתחילת הלימודים, בניגוד לציפיותיהם של המורים, אשר עלולות להיות בגדר נבואה המגשימה את עצמה.

ב) לומד עם הרגלי למידה אנליטית וקוגניטיבית. לפי סקר האולפנים לשאלה מה הרכיבים החשובים ביותר לשיפור איכות הלמידה באולפן, שמו התלמידים דגש על שיטות ותרגול, בעוד שהמורים ביקשו עזרי הוראה שונים. כפי שמציינות אולשטיין ופרסמן, "הקשיים האופייניים לדוברי רוסית ברכישת עברית קשורים לגורמים הבאים:

\* הרגלי למידה שמרניים של השפה, המדגישים יותר את הצד הקוגניטיבי והאנליטי, ואינם תואמים את שיטת ההוראה הרגילה באולפן ("עברית בעברית"), המייחסת פחות חשיבות למבנה השפה. העולים זוכרים את האולפן כ"חממה" בתוך המציאות הקודרת, אך מבקרים את שיטת הלימוד ורואים אותה כ"העדר שיטה". עקב כך, הם מנסים למצוא מסגרות אלטרנטיביות המתחשבות בהרגלי

הלמידה שלהם הדורשות גישה אנליטית יותר והעוזרות בתרגום לרוסית, דבר המוריד אצלם רמת המתח הפסיכולוגי).

\* בעיות דקדוק הנובעות מן השוני בין השפות, כגון הקטגוריה של ה' הידיעה שאיננה קיימת ברוסית, הסמיכות, הבדלים במילות היחס ובמערכת הזמנים של הפועל וכו'. לדעתם, בעיות אלה אינן מודגשות ואינן מתורגלות בצורה מספקת ושיטתית בתוכנית הלימודים באולפן. הם סבורים כי אם יינתן לתלמידים הסבר הולם, הם ישתמשו נכון בדיבור ויחדלו מהתרגום הגס מרוסית" (ע. אולשטיין, ר. פרסמן, 1997).

3) לומד ללא "פסיכולוגיה צרכנית מערבית", שאינו מתייחס לאולפן כאל סוג של שרות לו הוא זכאי עבור כספו. כדברי מנהלת האולפן "בית העם" בירושלים, בו לומדים עולים מארצות רבות, ה"רוסים", בניגוד לעולים מ"מערב", הם סובלניים, אינם באים בדרישות אל המערכת, נוטים להאשים את עצמם ולא את המורים באי הצלחתם.

אי-שביעות הרצון של תלמידי האולפנים מהישגיהם אכן בולטת. לפי "סקר האולפנים 1999" כ-70% מהנשאלים השיבו שאינם מרוצים מהתקדמותם בלימודים, כ-90% השיבו שאינם מרוצים מרמת הידע בעברית. מאחר והעולים נוטים להאשים באי-הצלחתם קודם כל את עצמם, הם יוצאים מהאולפן בתחושה של חוסר בטחון, תסכול וחוסר תקווה לרכוש אי-פעם את השפה העברית. מכאן ועד לפיתוח יחס שלילי לשפה וגם לחברה הדוברת בה, למדינה ותרבותה הדרך קצרה.

### הרהור על מצבה של השפה העברית בת זמננו

בהספדו לח.נ. ביאליק אמר ברל כצנלסון את המשפטים הבאים: "עכשיו אנו עומדים בארץ בתקופה של בניה ראשונית... אבל עוד נצפו לנו ימים. עוד ישבו יהודים רבים-רבים בארץ ומכאובינו התרבותיים לא יתנו להם דמי. ומה שנדון בימינו בזלזול, אם מעבודה קשה ואם מקהות-רות, עוד יהפוך לבאים אחרינו למצוקת נפש גדולה." בין מכאובינו התרבותיים מצוי, לדעתי, גם מצבה של השפה העברית. המיתוס, פרי הימים של "הבניה הראשונית", על השפה העברית המתה ועל החייאתה מחדש שירת נאמנה את "אתוס ההקמה", אך הוא נמצא במתח הולך וגובר עם "אתוס התרבות". הרי מעולם לא הייתה השפה העברית לשפה מתה, אלא לשפה "מטה" (מטה-פיסית) – שפת ההזדהות וההשתייכות, שפת תרבות ויצירה ספרותית (ולא רק בספרד של ימי הביניים, אלא גם ברוסיה של המאה

ה-19). מבין כל הרבדים הרבים הנחוצים לשפה בכדי לתפקד במלוא העוצמה (אנליטי-קוגניטיבי, תרבותי, זהותי-סמלי ועוד), רק אחד סבל מפיגור – הרובד התקשורתי-שימושי. הדבר פגע בשלמותה של השפה, גרם לחוסר האיזון בהרמוניה הפנימית שלה. את הרובד הזה ביקשו גיבורי "החייאת השפה העברית" לשקם ולחזק ובכך הצליחו בגדול. אך יותר ויותר נוצר חוסר האיזון מהסוג ההפוך, כאשר הפן האינסטרומנטלי גובר על האחרים ודוחק אותם הצידה.

גלי העלייה ההמונית והוויתור המהיר של העולים על שפות המוצא במציאות של "כור ההיתוך" האיצו את התהליך, כאשר את מקומן של שפות האם תפס שוב אותו הרובד השימושי הדק לצרכים מיידיים – שוק, בנק, קופת חולים.

הכוונת המערכת של הנחלת הלשון להוראת עברית ככלי להישרדות ראשונית הנה תוצאה של אילוצים רבים, והיא נסמכת על התקווה שבמרוצת השנים יגיעו העולים גם לרבדים עמוקים יותר של השפה. אך לרוב הייתה ונותרה תקווה זו נטולת יסוד: דפוסי ההתייחסות הרגשית לשפה הנלמדת ואופני השימוש בה מתגבשים בדרך כלל כבר בעת החשיפה הראשונית, וכל שינוי בהמשך יהיה קשה עד בלתי אפשרי. העולים אכן לומדים לשרוד ("להסתדר") במסגרת הרמה הדלה של השפה הקומוניקטיבית המינימליסטית, אך לעולם אינם מגיעים ל"שליטה יוצרת" בה, להבנה של ההיגיון הפנימי שלה, ליכולת להתמודד עם אתגרים תרבותיים תלויי שפה וכדו'.

במצב קשה עוד יותר, מצב "בין הכיסאות", מוצאים את עצמם ילדי העולים: התפתחות הפונקציות הלשוניות שלהם בשפת האם נעצרת ורכישת הפונקציות הללו בעברית בצורה שיטתית ומובנית לא מתרחשת – תופעה של "אין לשונית".

בחברה בה 80% מהתושבים הם עולים בדור ראשון או שני ובחברה המנוהלת על ידי רייטינג, אין סיכוי שהרוב המתרחב לא יכתוב את הסטנדרטים הלשוניים שלו לתקשורת ודרכה לכו-ו-ולם. כך נוצר מעגל סגור בו קשה מאוד למצוא פירצה.

ברוסית נוהגים לומר במצבים של "אין מוצא" כי "העזרה תבוא מחו"ל". ייתכן שזה אכן נכון ודווקא יהדות התפוצות, אשר פטורה מצריכה יום-יומית אינסטרומנטלית בשפה, היא זו שעדיין מסוגלת להביא להעברית את האיזון מעורער.

"עדיין" – כי לאורך השנים גם בתפוצות אימצו יותר ויותר את המיתוס ההוא וגם שם הפכה העברית משפת התרבות והרוח של העולם היהודי על כל חלקיו לכלי קומוניקטיבי במדינת ישראל. כל עוד העלייה לישראל אינה באופק – אין סיבה ללמוד עברית. זאת

אחת הסיבות לירידה במעמדה של העברית ובמספר הלומדים אותה במסגרות של החינוך היהודי בתפוצות בשנים האחרונות. כפי שצויין לעיל היהדות דוברת הרוסית רואה בתרבות בראש וראשונה מכלול היצירה האנושית ומעצימה במיוחד את תפקיד השפה כערך תרבותי בפני עצמו. על כן קיימת בקרבה גם מוטיבציה ללימודי עברית וגם נכונות ואף דרישה שהלימודים לא יסתפקו בעיסוק בתריסר ביטויים שימושיים של שפת רחוב. חוסר היענות לדרישה זו, התעקשות של מערכות החינוך העוסקות בהוראת עברית לעולים בארץ וליהודים ברחבי חמ"ע על גישה קומוניקטיבית "ישרה", כבר גרמו נזק תדמיתי אדיר לשפה ולתרבות העברית בעיני הלומדים. הבנייה נכונה של תהליך הלימוד בהתאם לציפיותיו של קהל היעד, עשויה לשפר תדמית זו וגם לייצור מוקד של דינמיקה להשבת הרבדים ההולכים והנעלמים לשפה העברית.

### הקונצפט העקרוני של המדיניות בהקניית הלשון העברית

המטרה האסטרטגית של פעילות האולפן היא, כאמור, להניח את היסודות להפיכתה של השפה העברית לחלק מרכזי של זהות הלומד, של עולמו התרבותי וגם של שיגרת חייו (במקרה של עלייתו ארצה). הדבר אפשרי רק כאשר ההווה האולפנית בחמ"ע ובישראל תענה על הדרישות הבאות:

א) התמודדות עם כל המכלול של תפקידי השפה בחברה – גם ככלי תקשורת שימושי, אך גם כסמל וערך תרבותי;  
 ב) התייחסות מאוזנת לכל הרבדים של השפה – גם לרובד הקומוניקטיבי, אך גם לרובד הקוגניטיבי.  
 ג) ההווה האולפנית הרצויה מוגבלת על ידי גורמים רבים, אך ניתן להבחין בשני סוגים עיקריים:

\* גורמים שהם תוצאה של המדיניות הקיימת במערכות הרלוונטיות – תפיסות חברתיות, גישות מתודיות, תוכניות לימודים, אופן ההכשרה של כוח ההוראה, ספרי לימוד, מבנה הכיתות ולוחות הזמנים, דרכי הערכה וכדו'. גורמים אלה הנם "תלויי החלטה" של קובעי המדיניות.

ב. גורמים שאינם תלויים במערכת האולפנים, אך משפיעים עליה באופן מכריע.

**באשר לאולפן בישראל** לתופעות הקשות הבאות: הלם העלייה, התסכולים והמצוקות של החודשים הראשונים, כגון בעיות התעסוקה והדיר, קשיי שילוב הילדים במוסדות חינוך, לחץ של הזמן ההולך

והאזל של הלימודים באולפן וכדו'. תנאים אלה פוגעים במסנן הריגושי, בביטחון העצמי, במוטיבציה של הלומד, מקשים על יכולתו להתרכז בלימוד יצירתי מעמיק. **הרובד הקוגניטיבי והפן הסמלי-תרבותי של השפה הם הנפגעים העיקריים של הצורך המיידני "לשרוד"** במערבולת החיים החדשים.

**באשר לאולפן בחמ"ע יש לציין את היעדר הסביבה הלשונית ה"טבעית" של העברית, אשר מקשה בראש וראשונה על רכישת הרובד הקומוניקטיבי והפן השימושי-תקשורתי של השפה.**

הפתרון, אשר יאפשר את השגת המטרה תוך המתמודדות עם הגורמים המקבילים הללו, טמון בגישה המבנה את הרצף של לימודי השפה העברית, החל מהרגע בו מצטרף הלומד למסגרת לימוד השפה העברית בחמ"ע ועד לרגע הסיום של האולפן בישראל.<sup>2</sup> הדבר יאפשר את **מרחב הזמן** הדרוש לתהליך הלימוד בכדי להגיע להישגים הרצויים, ובמיוחד את **ניצול היתרונות ואת נטרול החסרונות** של כל אחד ממרכיביו. הדבר כרוך בהבדלי הדגשים הניתנים ללימודים בכל אחד ממרכיבי הרצף.

### **האולפן בחמ"ע והאולפן בישראל – יעדים שונים**

הלימוד באולפן בחמ"ע מכוון יותר לרובד הקוגניטיבי-מבני של השפה, ל"הנחת היסודות ולבניית השלד שלה".

האווירה הביתית המוכרת והידידותית, היעדר הלחץ המידי הכרוך במצוקות של הקליטה הראשונית, אשר מעסיקות את העולה החדש ואינן מאפשרות "פניות רגשית ואינטלקטואלית" ללימודים מעמיקים, המוטיבציה שמגובה בציפיות וחלומות לקראת העתיד, אשר עדיין לא התנגשו במציאות הלא פשוטה של החיים בארץ – כל אלה יוצרים תנאים ללימוד יסודי, משותרר מהמתחים.

מעלה חשובה נוספת של האולפן בחמ"ע היא בכוח ההוראה אשר ברובו מקומי וביכולתו של המורה להשתמש בידיעת שפת האם של הלומדים להקניית היסודות הדקדוקיים של השפה ולעריכת הניתוח ההשוואתי הבין-לשוני (בין שפת האם והשפה השנייה) – המרכיב החיוני להבנת השפה והשימוש היעיל בה, אשר ניתן למימוש אך ורק על ידי מורה השולט בשפת האם של הלומדים.

על כן, בניגוד למקובל כיום יש לשאוף לכך שהלימודים בחמ"ע יהיו **ארוכים, אינטנסיביים ומעמיקים** ככל הניתן.

נציין גם שהלומדים שאינם מתכוונים לעלות ארצה בטווח הנראה לעין, אינם זקוקים לפיתוח מודגש של המיומנויות התקשורתיות.

לעומת זאת רבים מהם מחפשים קשר תרבותי-זהותי. הגישה של שפה כתרבות היא זו שתספק את הצרכים הללו והיא זו שתקרב אותם בסופו של דבר גם להחלטה לעלות לישראל.

**הלימוד באולפן בישראל מכון בעיקר להקניית היכולות הקומוניקטיביות האקטיביות על בסיס היסודות שנרכשו בחמ"ע.** האווירה של החיים בארץ, החשיפה המוגברת לשפה חייה וזורמת, הצורך המיידני ב"גיוס" הכישורים התקשורתיים לצורכי החיים של יום יום, מאפייני המורה הטיפוסי של האולפן הישראלי, אשר בדרך כלל דובר עברית "אותנטי" – כל אלה יחייבו את העולה החדש להפנות את המאמצים לרכישת המיומנויות הקומוניקטיביות, להפיכתם של היסודות והשלד אותם בנה באולפן בחמ"ע ל"בניין מאוכלס, חי ונושם".

חשוב לציין שהבנת היסודות של השפה תקל בצורה דרמטית על רכישת הרובד השימושי – היא זו שתבטיח את הביטחון העצמי של הלומד, אשר מהווה מרכיב חיוני להצלחה – "לפתיחת פיות". ובכן, תנאי הלימודים באולפן הישראלי מחייבים השמת הדגש על הצד התקשורתי, בעוד שתנאי הלימודים באולפן בחמ"ע מאפשרים השמת הדגש על צד האנליטי-יסודי.

## הדגשים שונים בחמ"ע ובישראל

**בכל השלבים צריכה ההוראה להתבסס על הגישה של "שפה כתרבות",** אשר מחברת את הלומד לנכסים התרבותיים ולהוויה הלשונית העכשווית – הוראת שפה דרך התכנים והוראת תכנים דרך השפה. כפי שצוין קודם, הדבר לא רק רצוי מבחינת המטרה של האקולטורציה היהודית, אלא הכרחי מבחינה לינגוויסטית טהורה. גם בנושא התכנים ניתן להבחין בהדגשים השונים בין האולפן בחמ"ע לבין האולפן בישראל:

א. תוכנית הלימודים בחמ"ע תעצים את המאפיינים הבסיסיים של קהל הלומדים – את הנכונות לגעת בשורשים היהודיים, את עולם הדימויים החיובי הקשור לשורשים אלה ואת התפיסה ה"רוסית" של התרבות כנכסי היצירה ההגותית, הספרותית והאומנותית.

ב. באולפן בארץ יושם הדגש על הפן ה"הווייתי" של השפה העברית המודרנית, הניזונה מחייה הססגוניים של החברה הישראלית.

דרכיהן של היהדות הרוסית ושל כלל יהדות העולים הופרדו בכוח על ידי המשטר הסובייטי. לא ניתן לגשר היום על הפערים שנוצרו

במשך עשרות שנות ניתוק באמצעות דילוגים על העבר וקיצורי הדרך, אלא על ידי חזרה לעבר, לשורשים, לעולם היהודי ממנו נותקו ורק משם ניתן לעבור לעידן הישראלי העכשווי. על כן, תפקידו של האולפן בחמ"ע הוא להביט בעבר דרך המשקפיים של ההווה, בעוד שתפקידו של האולפן הישראלי – להביט בהווה על בסיס ההמשכיות והקשר לעבר.

## עקרונות המציאות האולפנית

**בכל השלבים** צריכה להיבנות המציאות האולפנית על-פי העקרונות המנחים הבאים:

(א) מבחינת צורנית: **דיאלוג ודו-סטריית בכל הרמות** – בין המטה הישראלי ונציגיו לבין הקהילה המקומית, בין מורה ותלמידיו. יש לעשות כל מאמץ להבטיח כי מבנה הפעילות האולפן לא ישאיר כל פתח לפטרוניות, להכתבה או להטפה, אשר משיגות תמיד את ההפך מן הרצוי. יש **"להעצים את השטח"** – לייצור תנאים המעודדים יוזמה, מגוון ותחרותיות בין המסגרות, והתחדשות מתמדת;

(ב) מבחינת תכנית: **רף לימודי גבוה**. הדיאלוג והסימטריה אינם נבנים על בסיס של המכנה המשותף הנמוך, כפי שקורה לעתים היום, אלא על בסיס מאתגר מבחינה אינטלקטואלית ורגשית, תוך כדי הקפדה על **רלוונטיות** של החומר הנלמד ללומד, לצרכיו וציפיותיו.<sup>3</sup> כדי לאפשר את עקרון הרלוונטיות יש לנקוט **בגישה דיפרנציאלית** המתאימה את התכנים ואת דרכי ההוראה לצרכים התרבותיים-החברתיים ולמאפיינים הפסיכולינגוויסטיים של הלומדים;

(ג) **פרופסיונליות**: יש לקיים את כל הפעילות האולפנית על בסיס של תפיסת העיסוק בהוראת עברית כשפה שנייה כתחום דעת רב-דיסציפלינרי נרחב, אשר מחייב מקצוענות ומומחיות. יש לטפח את כוח ההוראה המייצג את המקצוענות והמומחיות.

(ד) **משפחתיות**. אין להפריד בין הדורות, בין ההורים והילדים, אלא לראות את לימוד השפה כחוויה המחברת בין הדורות ואת החיבור עצמו כתנאי להצלחת התהליך הלימודי.

"עדיין לא" – זהו שמו העברי של ארגון יהודי רב השפעה אשר פועל בסנט פטרבורג, ומהווה ביטוי נוסף למעבר המייסר בו מוסיפה להיות יהדות ברה"מ לשעבר. זהו תהליך רגיש ועדין ועתיזו תלוי בגורמים רבים, אשר את חלקם הגדול לא ניתן לצפות מראש. האחרים נגזרים מהאיכות של הפעילות החינוכית של מערכות

החינוך. השפה העברית, הקוד הגנטי של עם ישראל, הנה ציר התוכן המיטבי לפעילות חינוכית זו.

### הערות

1. תהליך זה יכול להוות מיצוי של הסיכויים הטמונים בכל עלייה ובמפגש בינה לבין החברה הוותיקה, או לחילופין צבירת הסיכונים והפיכתם לסכנות להתפתחות חברתית תקינה. בחברה ישראלית, בה כ-80% מאזרחיה היהודים הם עולים בדור ראשון או שני, מהוות הבעיות החברתיות הקשות של קיטוב ופערים חברתיים ותרבותיים, את התוצאה המצטברת והמסתבכת של אי היערכות לשילוב עם העליות השונות עקב הגישה התוספתית.
2. כיום פועלים האולפנים בחמ"ע ובארץ כשתי מערכות נפרדות לחלוטין, ללא כל תיאום או התייחסות אחת לשנייה.
3. במקרים רבים מתקיים המפגש הראשון של לומדי האולפן המבוגרים והמשכילים עם עולם היהדות והתרבות הישראלית בנוסח של "מסיבת חנוכה לכיתה א'". הדבר אינו מקרב, אלא מרחיק אותם מהנושא. ליהדות ולתרבות ישראלית נוצרת תדמית "יציבה" של משהו שטחי ופרימיטיבי. רבים מקרב העולים רואים את שעות הפעילויות החברתיות והתרבותיות כבזבוז זמן על חשבון לימוד השפה. "חשוב לשים לב לעובדה – מציינים במסקנותיהם מחברי סקר האולפנים 1999 – שהמורים באולפן הם אלה שרואים את הפעילויות החברתיות כחשובות והדבר הרבה פחות בולט אצל התלמידים".

### מקורות

- "אסטרטגיה ליישום החזון המשותף והצהרת השליחות של הסוה"י", 1999. סקר אולפנים, דו"ח מחקר 1999, חנוך ורפי סמית, עילית אולשטיין ואחרים, משרד הקליטה ומשרד החינוך.
- אולשטיין, ע., פרסמן, רחל (1997). זהות, עמדות ורכישת השפה אצל עולים מחבר המדינות בישראל של שנות ה-90: יחסי גומלין, הד האולפן 73.
- אולשטיין, ע., בן רפאל, א., גייסט, ע. (1994). היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות העצמאיות. האוניברסיטה העברית, המכון לחקר טיפוח בחינוך, פרסום 137.
- אולמן, ח., טטר, מ. (1999). הגדרה עצמית, הערכה עצמית ושביעות רצון מהחיים בקרב מתבגרים ותיקים ועולים מחבר העמים בישראל. ירושלים: האוניברסיטה העברית, ביה"ס לחינוך, מכון לחקר הטיפוח בחינוך, פרסום 157.
- אילוז, ש. (1997). מיקוד שליטה ודרכי התמודדות של עולים חדשים מחבר העמים בתקופות שונות לאחר עלייתם ארצה. אוניברסיטת בר אילן.

בר-לב, מ., מנדלסון, מ. (2000), תוכנית מדורגת להוראת עברית באולפן, הוצאת הסוכנות היהודית, דסק חמ"ע.

דמיאן, נ., רוזנבאום-תמרי, י. (1998). שנתיים ראשונות בישראל, מחקר מעקב אחר הנקלטים במסלול הקליטה הישירה, דו"ח מספר 12, האגף לתכנון ולמחקר של המשרד לקליטת העליה.

דרור, י. (1999). איגרת עתיד יהודי-ציוני למדינת ישראל. תזכיר למועמדים לתפקיד ראש הממשלה. המועצה הציונית בישראל.

הורוביץ, ת. (1998). ילדים ונוער עולה במערכת החינוך. בתוך: סיכרון ולשם, דיוקנה של העליה, תהליכי קליטתם של עולי ברה"מ לשעבר, הוצאת מאגנס.

וויגוטסקי, ל. (1996). חשיבה ושפה. מוסקבה, הוצאת "לבריינט" (ברוסית).

זילבר, נ., לרנר, י., קרטיס, גי. (1996). עולי ברה"מ לשעבר שנה וחמש שנים אחרי הגעתם לישראל. סטאטוס פסיכולוגי. מכון פאלק וג'וינט ישראל.

יוכנבה, נ. (1999). בין מסורתיות והתבוללות (על הפנומן של יהדות רוסיה), בתוך כתב העת "תפוצות" (ברוסית), 1.

כהן-צדק, ו. (1995). על מה שותקים באולפן (ברוסית), חב' ארגוטוניק בע"מ.

ליסיצה, ס., פרס, י. (2000). עולי חבר העמים בישראל – גיבוש זהות ותהליכי אינטגרציה, הוצאה של המרכז ע"ש י. רבין ואוניברסיטת ת"א.

לשם, א., אלחאגי, מ. (2000). דו"ח המחקר "עולי ברית המועצות לשעבר בשנות התשעים: עשר שנים לעלייה", המרכז לרב-תרבותיות וחקר החינוך, אוניברסיטת חיפה.

מנחם, גי. גייסט ע. (1999). שפה, תעסוקה וזיקה לישראל בקרב עולי חמ"ע בשנות ה-90, מגמות, מ (1).

נודלמן, ר. (1997). בחיפוש אחר עצמנו, בתוך יהודי ברית המועצות במעבר, [18], 3.

סבר, ר. (1997). כאילו שהכל בסדר. גישור בין-תרבותי בבית ספר: למה צריך אותו ואיך עושים את זה? האוניברסיטה העברית, ביה"ס לחינוך, מכון לחקר הטיפוח בחינוך, פרסום 142.

סבר, ר. (1998). יש בגרות. מסגרת לימודים להשגת תעודת בגרות לבני נוער עולים נושרי השכלה. אוניברסיטה העברית.

סיכרון, מ. ולשם, א. (1998). דיוקנה של העליה, תהליכי קליטתם של עולי ברה"מ לשעבר 1990-1995, הוצאת מאגנס.

סולודקינה, מ. (1995). גורמים לא חומריים והשפעתם על הקהילה, בתוך יהודי ברית המועצות במעבר, [17], 2.

סולומוניק, א. (1988). מושגי יסוד בהוראת שפה נוספת, האגף לחינוך מבוגרים, משרד החינוך.

צילנוב, מ. (1999). יהדות במערכת הציוויליזציות, בתוך כתב העת "תפוצות" (ברוסית), 1.

קוטיק, ב., אולשטיין, ע. (1999). טיפול בתלמידים לפי משתנים אינדיבידואליים, הד האולפן 77.

קוטיק, ב. (1996). הבדלים אינדיווידואליים ביכולות לשון ותמיכה פסיכולוגית בדרישת לשון נוספת, הד האולפן 70.

קופ, י. (העורך) (2000). "מכור היתוך ל"מעורב ירושלמי" דו"ח מקיף על פלורליזם בישראל, המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל (2000, העורך פרופ').  
 רבקינה, ר. (1996). יהודים ברוסיה פוסט-סובייטית – מי הם?, (ברוסית), מוסקבה.  
 רובינשטיין, ש. (1997). הנחלת הלשון העברית כיום - דילמות וכיווני פיתוח, הד האולפן 73.

- Adler, C. and R. Sever (1994). *Beyond the Dead-end Alley of Mass Education*. Boulder: Westview Press.
- Adler, S. (1997). "Israeli's Absorption Policies Since the 1970s." *Russian Jews on Three Continents. Migration and Resettlement*. London: Frank Cass.
- Asher, J. and G. Garcia (1969). "The Optimal Age to Learn a Foreign Language." *Modern Language Journal*, 38:334-341.
- Belayev, B. V. (1963). *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Berman D. (submitted, 1999). *Acculturation of Soviet Jewish Refugee Adolescents and Their Parents*. Edison Trickett: University of Maryland.
- Bodi, M. (1995). "Models of Multicultural Education – The Dynamics of Pluralistic Integration and Social Accommodation" International Workshop on Cultural Pluralism in Societies of Immigration, Jerusalem.
- Collier, V.P. (1987). "Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes." *TESOL Quarterly*, 21:617-641.
- Collier, V.P. (1987). "Choosing Language Tests: A Taxonomy of Language Proficiency Measures." Paper presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida.
- Cummins, J. (1986). "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention." *Harvard Educational Review*, 56:18-36.
- Cummins, J. (1979). "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question, and Some Other Matters." *Working Papers on Bilingualism*, 19:197-205.
- Cummins, J. (1980). "The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education." *NABE Journal*, 4(3):25-59.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Erikson, E. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Grant, N. (1997). "Democracy and Cultural Pluralism." *Cultural Democracy and Ethnic Pluralism: Multicultural and Multilingual Policies in Education*. Richard J. Watts and Jerzy Smolicz.

- Grinder, R., A. Otomo, and W. Toyota (1962). "Comparisons Between Second, Third, and Fourth Grade Children in the Audiolingual Learning of Japanese as a Second Language." *The Journal of Educational Research*, 56(4): 463-469.
- Hadley, Alice Omaggio (ed). (1993). *Research in Language Learning: Principles, Processes and Prospects*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Hoffman, E. (1989). *Lost in Translation: Life in a New Language*. London: Minerva.
- Johnson, J. and T. Rosano. "Relation of Cognitive Style to Metaphor Interpretation and Second Language Proficiency." *Applied Psycholinguistics* 14:159-176.
- Kinsbourne, M. (1975). "The Ontogeny of Cerebral Dominance." *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. D. Aaronson and R. Rieber (eds.). New York: New York Academy of Sciences.
- Kotik, B. *Individual Style in Language Learning for Languages Acquired in Different Situations: Communicative and Non-communicative Preferences Among Adolescents*.
- Kouritzin, S. G. (1999). *Faces of First Language Lost*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A. (1993). "Psychological and Learning Problems of Immigrant Children from the Former Soviet Union." *Journal of Jewish Communal Service*, 70.
- Krashen, S.D. (1973). "Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence." *Language Learning*, 23:63-74.
- Krashen, S.D., R. C. Scarcella, and M.A. Long (eds.) (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S.D., M.A. Long, and R.C. Scarcella (1979). "Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition." *TESOL Quarterly*, 13:573-582.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Long, M. (1988). "Maturational Constraints on Language Development." *University of Hawaii Working Papers in ESL*, (7)1:1-53.
- Long, M.H. (1983). "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research." *TESOL Quarterly*, 13:573-582.
- Patkowski, M.S. (1980). "The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language." *Language Learning*, 30:449-472.

- Ramirez, A.G. and R.L. Politzer (1978). "Comprehension and Production in English as a Second Language by Elementary School Children and Adolescents." *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. E.M. Hatch (ed.). Rowley, MA: Newbury House, pp. 331-32
- Scarcella, R.C. and C.A. Higa (1982). "Input and Age Differences in Second Language Acquisition." *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. S.D. Krashen, R.C. Scarcella, and M.H. Long (eds.). Rowley, MA: Newbury House.
- Spolsky, B. and E. Shohami (2000). *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Steiner, J. 1996. "Building Bridges." *ETAI Forum*, vol. VII.
- Tatar, M. and G. Horenczyk (1996). "Immigrant and Host Pupils' Expectations of Teachers." *British Journal of Educational Psychology*, 66.
- Vygotsky, L (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.