

שׁוֹשׁ בֶּן אַרִי

הוראת הערבית בעידן הגלובליזציה – האם הגזרות הן גזירות?

סקירת ספרי הלימוד לשפה הערבית הספרותית בארץ, הן בבתי הספר התיכוניים והן באוניברסיטאות, מעלה כי בשיטות הוראת השפה הערבית למי שאינו דובר השפה כשפת אם, לא חל שום שינוי עקרוני. אמנם הטקסטים, בחלקם, עוסקים בנושאים עכשוויים-פוליטיים בעיקר – וכך גם אוצר המילים מכיל חידושי לשון לא מעטים, אך השיטה הנהוגה, בה מושם דגש עיקרי על דקדוק השפה, הקניית לוח הפועל על גזרותיו המורכבות תוך התמקדות בתרגום מילולי ולא בהבנת הנקרא, נותרה כשהייתה. אירועי ה-11 בספטמבר בארה"ב, והמודעות הגוברת לצורך לרכוש את הערבית, הביאו למחקרים רבים ביותר ולניסויים בשיטות שונות של הקניית השפה הערבית הספרותית כשפה זרה. החלת מסקנות ממחקרים והתנסויות אלה תתרום לשיפור בהוראת השפה הערבית ולהתאמתה לתקופת הגלובליזציה, על האמצעים המכוונים הרבים שהיא מספקת ועל יכולת הגיוון בהוראת השפה. אלה עשויים להועיל ללומדי הערבית שלא יראו בה גזירה אלא אפשרות בעלת השלכות רבות באזורנו בכלל ובארץ בפרט.

בהוראת הערבית בארץ, הן בבתי הספר התיכוניים והן באוניברסיטאות, מקובלת שיטת התרגום כאמצעי כמעט יחיד להבנת הנקרא, וספרי הלימוד הקיימים מכוונים לענות על מטלת ההעברה משפה לשפה, תוך התמקדות בדקדוק הערכי ובתחביר הנורמטיבי כחלק הארי של לימוד השפה (פרגמן, 1999).¹ בעוד העולם הערבי כולו מתלבט ומתחבט בכל הנוגע להתחדשות השפה בעידן הגלובליזציה? – הולכים וגוברים הקולות הדורשים שינויים – בארץ עדיין נוהגים ללמד בשיטות הנהוגות מאז ראשית המאה שעברה. גם ספרי הלימוד החדשים ביותר אינם מתמודדים עם אתגרי הוראת הערבית של ימינו: היווצרות תמורות כתוצאה מחדירת מושגים חדשים, התפשטות אמצעי התקשורת ההמוניים בקרב דוברי הערבית והמצאת סוגות

1 ברצוני להדגיש כי מאמרי מתייחס להוראת הערבית באוניברסיטאות, אך אין לנתקה מהוראת הערבית בבתי הספר התיכוניים ובחטיבות הביניים, הן משום שהמטרות דומות, ויותר מכך – הגורמים המעכבים את רכישת השפה מחד גיסא, והצורך לשנות את דרכי הקנייתה בעידן הגלובליזציה מאידך גיסא, דומים, כמעט זהים, לשלוש קבוצות היעד.

2 במאמר זה אתייחס לדיונים ולמחלוקות בעולם הערבי רק בקצרה. לסקירה מפורטת ביותר של פעילויות האקדמיות ללשון ערבית, תוך שימת דגש על תהליך התפתחות הלשון הערבית החדשה מסוף המאה ה-19, בהנהגת האקדמיה ללשון ערבית בקהיר, ראה: שרייבום-שכטיאל, 2005.

ספרותיות חדשות בנוסף על הקיימות או, לעתים, במקומן. אלה גורמים להיווצרות מציאות לשונית חדשה שיש לתת את הדעת עליה בעת הוראת שפת התקשורת העכשווית.³ לכך יש להוסיף את העובדה כי רבים מלומדי השפה הערבית באוניברסיטאות בארץ אינם אנשי לשון אלא אנשי היסטוריה ומדעי המדינה, ולימוד הדקדוק, עליו בדרך-כלל אינם אמונים, מעכב את היכולת לרכוש כישורי הבנת הנקרא ואף מרפה ידי רבים. במאמר זה אנסה לסקור בקצרה את התהליכים המתחוללים בשפה הערבית, שפת אמצעי התקשורת בעיקר, והתייחסות העולם הערבי לתהליכים אלה. מכיוון שקהל הלומדים בו עסקינן הוא דוברי עברית, ראוי אף להשוות את התהליכים למתרחש בעברית, על-מנת להסיק מסקנות רלבנטיות לגבי הוראת הערבית. לבסוף, ברצוני להציע לקצר את תהליך הוראת האמצעים (גזרות, מבנה המשפט, ניקוד סופי ברובו וכו') ולהגיע ביתר מהירות אל המטרה: קריאה והבנה של עיתונות וטקסטים בני ימינו. בסקירתי אביא כמה דוגמאות להשמטת נושאים המהווים עד היום חלק בלתי נפרד מהוראת הערבית כשפה זרה, תוך הצעת דרכים חלופיות לצורכי פענוח הטקסט, בעיקר תוך שימוש באינטרנט (מילונים, קבוצות-דיון, עיתונים יומיים וכו'). בכך תותאם ההוראה לצורכי השעה, תתאפשר הגברת העניין והסיפוק אצל הלומדים, אשר יגיעו להבנת הנקרא מהר יותר והתלהבותם ללא ספק תסייע להאצת תהליך הלמידה.⁴

תחיית השפה הערבית הספרותית

"אנחנו מאמינים באומה ערבית אחת. מאז ומתמיד הייתה לאומה הערבית אחדות הלשון, ואחדות הלשון היא אחדות המחשבה".
 "האומה הערבית שוב אינה צריכה להוכיח את האחדות בין עמיה... די בכך שהאומה הערבית מחזיקה באחדות הלשון אשר יוצרת את אחדות המחשבה והשכל" (אלדג'אני, 1973, 119).

3 אף שיש הבדל בין השפה התקנית לשפת התקשורת, בעיקר בכל הנוגע להדגשים שחייבים לבוא לידי ביטוי בהוראת כל אחת מהן, הם משניים כחשיבותם לענייננו; שפת התקשורת, אף שהינה מתרחקת והולכת מהשפה התקנית, עדיין נחשבת לאותה שפה מבחינת הדרישות של השפה הנורמטיבית וכללי הדקדוק והתחביר הבסיסיים המקובלים בשפה הערבית הספרותית התקנית. אכן נמצא שאנשי העיתונות הכתובה, המשודרת והווירטואלית קוראים, לא פעם, דרור, ליצירתיותם הלשונית ומחדשים מילים, תבניות ודרכי הבעה. עם זאת, גם כאן הנטייה היא לא לחרוג באופן קיצוני מהשפה התקנית. אין לשכוח שהשפה הערבית מקורשת על ידי מיליוני המוסלמים הדוברים ומתפללים בה, וקדושתה מהווה מחסום רב-משמעות בפני טטיות מהותיות ממנה.

4 מכיוון שהמאמר מתייחס לנעשה באוניברסיטאות, לא סקרתי בו את התכנית החדשה אשר נכנסה לבתי הספר ושמה: "שפה מספרת תרבות", אף על פי שהיא נועדה להציע חלופה שתפתור את נגעי ההוראה המסורתית. עם זאת, סבורתי שנושא המאמר וההצעות הכלולות בו רלבנטיים לכל המערכות העוסקות בהוראת הערבית בארץ. הן נושא הגלובליזציה בכלל והן נושא הגזרות כפרט מהווים אחד הנושאים החשובים בהוראת השפה הספרותית המודרנית, אם לא החשוב שבהם. מן הראוי לציין כי עקרונות ההוראה כמעט זהים בבתי הספר באוניברסיטאות, ועל שינויים בא מאמר זה לדבר.

“כל מי שמשתייך לארצות הערביות ומדבר בלשון הערבית הוא ערבי, יהא אשר יהא שם המדינה אשר הוא מחזיק באזרחותה ובנתינותה באופן רשמי, ויהיו אשר יהיו אמונתו והזרם אליו הוא משתייך... הערביות אינה ייחודית למוסלמים בלבד אלא היא מאחדת כל מי שמדבר ערבית” (אלחצרי, 1965, 12).

לשון בכלל איננה אמצעי בלבד אלא גם ערך בפני עצמו ויסוד התרבות. עם עליית הלאומיות בסוף המאה ה-19, אף נודע לה, לשפה, ערך כמרכיב בזהותם של עמים. בקרב דוברי הערבית חשיבותה רבה עוד יותר: השפה הערבית נחשבת למקודשת, שכן מקורה הוא אלוהי. הקוראן, ספר הספרים, הורד משמים אל מוחמד אך נכתב בידי אללה. במאה ה-20 נוסף נופך חדש לחשיבות הדתית – הגוון הלאומי הפוליטי. אחת מאבני היסוד של האידאה כי יש אחדות כלל-ערבית מעל ומעבר לגבולות טריטוריאליים היא הטענה כי השפה מאחדת את כל מיליוני הדוברים בה ויוצרת בסיס תרבותי מאחד ומייחד כאחד.

כל אלה מכתיבים את תהליך התחדשותה של הלשון הערבית – תהליך המזכיר במידה רבה את תהליך תחייתה של הלשון העברית (בלאו, 1976).⁵

בדומה לתחיית העברית בשלהי המאה ה-19, אשר נתאפשרה, בין היתר, בשל הצורך למצוא שפת תקשורת בין קבוצות העולים שבאו מארצות שונות ולהתחרות בלשונות אירופיות שונות (חומסקי, 1967), גם מעמד הערבית הספרותית היה נתון לסכנה הן מצד הלשונות האירופיות (בעיקר הצרפתית, שהייתה שפת השליטים בלבנון, בסוריה ובצפון אפריקה במשך זמן ממושך) והן מצד הלשון המדוברת. בשני המקרים הלאומיות המודרנית, אשר חרתה על דגלה את השיבה לשפת העבר המפואר, הנחילה את השפה הספרותית ודחקה את הלשונות האירופיות.

עם זאת, קיים ההבדל המהותי בין העברית, אשר הפכה גם להיות לשון הדיבור, לבין הערבית שלא הצליחה להחליף את מקום הדיאלקטים אשר היו שונים ממקום למקום ושמרו על ההומוגניות של העדות שדיברו בהם.⁶

שאיבת מילים וביטויים מן המקורות הקדומים כולטת מאוד הן בעברית החדשה והן בערבית הספרותית המודרנית. כל אוצר המילים הענקי של הערבית הספרותית על תקופותיה נועד לשמש את הכתיבה המודרנית, אך יתרון זה של השפה הספרותית עלול להיות לה לרועץ בשל קשייו של הכותב לבחור בין סינונימים אפקטיים ואף להחליט על השימוש במבנים תחביריים שוליים (Farès, 1936).⁷

5 בשתי השפות, השילוב שבין הדת ללשון התרבות מנע את הגורל שיועד ללטינית. בשתייהן היחס אל השפה הוא כאל סמל אחרותה של האומה וזוהרה בעבר הרחוק וגורם פסיכולוגי-לשוני זה הביא להתחדשותן בעת החדשה. עם זאת, כיוון שבעברית היו לפחות שתי לשונות קלאסיות, לשון המקרא ולשון חז"ל, עלתה השאלה איזו לשון יש להחיות, או אולי ליצור שפה שלישית שתמוזג את השתיים. בעיה זו לא הייתה קיימת בערבית הספרותית, אשר לפחות בתאוריה הייתה לשון אחידה (בלאו, 1976).

6 וממש כשם שהיו רבים הספקנים לגבי אפשרות תחיית העברית, כך סברו רבים כי גם הערבית היא שפה מתה. כך, למשל, כותב בספרו איש הלשון ספירו: “It is idle to say that Classical Arabic is a living tongue for no Arabic speaking nation in any part of the world writes or speaks it” (Spiro, 1912).

7 ראוי להזכיר כי בן-יהודה דרש, אף קיים, למלא את החסר בעברית בשרשים ערביים! הוא לא היה היחיד, ולא רק במילים בוודות שימשה הערבית מודל לחיקוי, אלא גם במשקלי שמות ובסיומות (בלאו, 1976).

התחום העיקרי שבו נשתנו שתי הלשונות בעת החדשה הוא תרגומי השאילה והפראזיולוגיה, אשר הושפעו מהסטנדרט האירופי הממוצע. ההשפעה הרבה ביותר הייתה על לשון העיתונות, וממנה – לשון אמצעי התקשורת כולם. על שתי הלשונות עבר תהליך מסוים של הידמות ללשונות אירופה הן בתחום הביטויים והן בתחום התחביר. אף כי בתחום הכתיב והמורפולוגיה שומרות העברית והערבית על אופיין, בתחומי הלשון החדשים הן משתנות ומתפתחות. עם זאת, הערבית הקלאסית אופיינה באחידות יחסית (בניגוד לעברית), שכן לגבי הבלשנים הערבים קיימת הייתה רק לשון ערבית אחת הראויה לחיקוי והיא אחידה כמעט לחלוטין בכתיב שלה ובתצורתה.

האקדמיות ללשון ערבית ונושא החידושים

תחיית שתי הלשונות חיייבה את עדכון המתמשך והתאמתן לנסיבות החיים המשתנות. בעוד שבעברית הוקם מוסד עליון אחד, "האקדמיה ללשון עברית", שתפקידו נקבע להנהיג אחידות בכתיב ובמבטא ולטבוע מונחי לשון חדשים, בערבית קמו מספר מרכזי לשון.

כפי שמתארים רבין (רבין, 1981), וכן רובין וג'רנוד (Rubin & Jernud, 1971), תהליך התאמת הלשון הערבית החל במידה רבה על פי העיקרון של language planning – תכנון מכוון של מוסדות, בעיקר האקדמיות ללשון, שבא לענות על צורכי השפה המתחדשת: הגבלת שימוש בשפות זרות, החייאת מילים, חידוש מילים, הכנסת מילים זרות וכו'. תהליך זה עבר תמורות רבות במהלך המאה שעברה.⁸ את התהליך הובילה האקדמיה ללשון ערבית בקהיר, אולם העשרת אוצר המילים וחידוש מונחים בשפה נעשו באורח בלתי תלוי יחסית בכל מדינה ומדינה. לכך יש להוסיף את שאלת הדיגיטליזציה – הלהגים המדוברים אל מול הלשון הספרותית הכתובה, והצורך לדבוק בשפת-על משותפת לצד הדיאלקטים השונים מאוד זה מזה.⁹ לא כאן המקום להאריך בתיאור הגדרת מעמדה של הלשון הערבית, אולם מראשית המאה הקודמת (1911) הונהגה הערבית כשפת ההוראה, האנגלית שהביאו עימם הבריטים, נדחקה אט-אט ויוקרתה של הערבית עלתה ומעמדה התבסס עד שב-1932 הוקמה האקדמיה ללשון בקהיר (סעיד, 1995).

מעקב אחרי פעילות האקדמיות ללשון בעולם הערבי מגלה התלבטויות רבות בנושאי התחדשות וחידושים בלשון. עם זאת, ניתן לראות כי מדיניות הפתיחות והגישה הליברלית קנו להן חזקה, במנותק, ובמידה רבה בניגוד לקו הקלאסי השמרני שהתבטא בפולמוסים שהקו העובר בהם כחוט השני היה המגמה לשמר את מורשת ההלכה הדקדוקית ללא כל חריגה. אמנם בתחילה היה התהליך איטי: כך, למשל, אם בראשית השתדלה האקדמיה להימנע

8 סיכום מקיף ורציני ביותר של התהליך כולו נתנה בספרה שרייבום-שבטיאל (שרייבום-שבטיאל, 2005). אמנם עיקר התמקדותה הוא במצרים, אך פעילות האקדמיה ללשון בקאהיר היוותה מאז היווסדה החלוץ שצעד לפני המחנה. יתר על כן: בפעילותה משתקפים יחסי הגומלין בין כל המדינות והדינמיקה הפוליטית העטויה באצטלה של שותפות לשונית ולאומית כאחד.

9 על בעיית הדיגיטליזציה, ראו: אבו בכר, 2002; פישר ויסטרו, 1992; אלפיצל, 1992; Holes, 1995.

כמעט לחלוטין מגזירה משמות-עצם וראתה בדרך זו אמצעי של חוסר ברירה בלבד, בהמשך הוסרה כל מגבלה מהשימוש בשיטה זו.¹⁰ אביא רק שתי דוגמאות: המונח 'מתחף' (מוזיאון) והמונח 'תבריר' (הצדקה) נפוצו זמן רב לפני שאושרו על ידי האקדמיה, שנאלצה לחרוג מההגבלה שמתירה גזירה משמות עצם רק בלית ברירה ולאשרם, למעשה, בדיעבד. כך היה גם לגבי קביעת משקלים, תרגום של מונחים זרים ואימוץ מילים זרות (שרייבוּם-שבטיאל, 2005).

גם בנושא הדקדוק נעשו צעדים משמעותיים מאז אמר קאסם אמין: "האירופאי צריך לקרוא כדי להבין ואילו אנו צריכים להבין כדי לקרוא". נושא ההקלה – 'אלתיסיר' – נשמע בקריאות חוזרות ונשנות את הלשון עצמה, את התחביר והדקדוק, לאחד זכר ונקבה, ואף לבטל לחלוטין את הניקוד הסופי. מובן שתהליך זה נתקל במכשולים רבים ובכל זאת התקבלו וממשיכות להתקבל הצעות מתוננות המוליכות את השפה הערבית הצחה, לשון הדת, מצוותיה ומורשתה, להיות לשון המאחדת את העם הערבי כולו ומקשרת אותו לעולם המודרני.

לשון אמצעית בספרות הערבית החדשה

השפה הערבית בת-ימינו משתנה כל העת, כתוצאה מחדירת מושגים חדשים, הודות לאמצעי התקשורת ותפוצתם הגדלה והולכת בעולם הערבי ומשום המצאת סוגות ספרותיות חדשות. בעוד שהשתנות אוצר המילים איננה משפיעה על התחביר, הרי הסוגות הספרותיות החדשות והתפשטות אמצעי התקשורת ההמוניים מחוללות שינוי מהותי בשפה הערבית.¹¹ לאור זאת נראים ספרי הלימוד להוראת הערבית בארץ אנכרוניסטיים במידה רבה, ותכניות הלימוד הן בבתי הספר התיכוניים והן באוניברסיטאות – מאובנות.

הוראת הערבית בארץ¹²

דיון בהוראת השפה הערבית מחייב בראש ובראשונה התייחסות לשאלות מהותיות להוראת שפות בכלל.¹³ בדיוני זה בחרתי להתמקד במספר סוגיות עיקריות:

- 10 ההחלטה שנתקבלה בשנת 1950 קבעה במפורש כי יש לרונן בכל מילה בניסיון ליצור את המינוח המודרני על טהרת הלשון הערבית. ראה: כתאב פי אצול אללגה (1969).
- 11 פרופ' ששון סומך הציע לכנות את המציאות הלשונית החדשה בשפה הערבית "לשון מעורבת", אשר יש בה יסודות מהשפה הערבית הקלאסית ('אללגה אלפצחא') לצד מרכיבים שאינם מהשפה הקלאסית (סומך, 1989).
- 12 כאמור לעיל, בהערה מס' 1 ובהערה מס' 4, לא הפרדתי בין הוראת הערבית בבתי הספר לבין הוראתה במוסדות להשכלה גבוהה, אף שניתן לראות בכך שני תחומי דיון נפרדים, משום שהנושאים הנידונים כאן מלבנים בעיות וקשיים העומדים בפני כל לומדי השפה ומלמדיה בארץ, וההצעות לפתרונם אף הן הולמות את שתי המערכות הנ"ל.
- 13 סקירה מעמיקה ומקפת של שיטות ומגמות בהוראת לשון שנייה ראו Hemmerly, 1971. ראו גם הרמתי, 1975.

1. המושג "דקדוק" ומטרות הוראתו;¹⁴
2. ידיעת הלשון כמקצוע;
3. ספרי הלימוד להוראת הערבית בארץ;
4. הבנת הנקרא לעומת תרגום מילולי.

1. המושג "דקדוק" ומטרות הוראתו

כמו בעברית, כשם שטוענים שוורצוולד (Schwarzwald, 1981) ואלדר (אלדר, 2006), כן גם בערבית, המקצוע "דקדוק" התפתח ככלי עזר להבנת כתבי הקודש. זהו, למעשה, תיאור נורמטיבי של מבנה הלשון תוך שימוש בכללים הקובעים מה נכון ומה לא נכון, מה מותר ומה אסור בשפה התקנית.

לצידו התפתח הדקדוק שמשמש למטרות הוראה, אשר כונה בבלשנות השימושית על ידי מית'ון (Mithun, 2005), קורדר (Corder, 1973) ובלום-קולקה (בלום-קולקה, 1979) בשם "דקדוק פדגוגי". הכוונה היא לארגונו של החומר הלשוני לצורכי הוראה, תוך נאמנות לתוקף המדעי. בעוד שאצל דובר לשון כשפת-אם ישנה ידיעה אינטואיטיבית של חוקים לשוניים, אשר למרות שימוש בהם לא תמיד ידע לנסחם כהלכה, לימוד השפה הזרה נשען על הקניית התאוריות, הפנמת החוקיות ויצירת המודעות הלשונית בדרך של הוראה מכוונת.¹⁵

2. ידיעת הלשון כמקצוע

בהשראת תכניות הלימוד להוראת הלשון העברית ודקדוקה (רוזנר), השתלטה גם בהוראת הערבית המגמה להנחיל בראש ובראשונה את הדקדוק על חוקיו לפרטי פרטיהם, הקניית הנורמות הנאותות, דיוקי הגייה והיכרות עם כל הצורות יוצאות הדופן ברמה של ידיעה פעילה, למשל: היכולת ליצור צורות פועל מסובכות בגזרות השונות, מבלי להסתפק ביכולת הזיהוי והניתוח, לצורך חיפוש המילה במילון והבנתה; ניקוד פעיל מדויק בהתאם ליחסות הפועל השונות, כולל בסופי מילים, כאשר הלכה למעשה ניקוד זה מושמט בערבית השלטת באמצעי התקשורת כמעט לחלוטין (להוציא יחסה שנייה, בלתי מיודעת, כאשר נוספת האות אליף ולא רק הניקוד); תרגול נטיית השמות מעסיק את התלמידים פרק זמן ממושך ביותר במהלך הלימוד, ועוד.

14 מעניין להשוות את הדיון כאן לדיונה של רוזנר (רוזנר, 2005).

15 יש לסייג את הידיעה האינטואיטיבית של חוקי הלשון אצל דוברי ערבית כשפת-אם, אשר לא בהכרח שולטים בחוקים הלשוניים של השפה הספרותית, בגלל הפער ההולך וגדל בין השפה המדוברת לשפה הספרותית (דיגלוסיה), עד כי יש חוקרים המתארים אותן כשפות שונות (הספרותית מחד גיסא, וכל הדיאלקטים המדוברים, מאידך גיסא). עם זאת, עדיין קיימת אותה "תחושה אינטואיטיבית", מוחלשת ככל שתהיה, ומעניקה יתרון ללומד הספרותית אשר ערבית מדוברת היא שפת אימו.

3. ספרי הלימוד להוראת הערבית בארץ¹⁶

סקירת ספרי הלימוד הקיימים כיום בכתיבה הספר ובאוניברסיטאות מעידה על אי שינוי מהותי מאז ראשית ההוראה בארץ. בחרתי לסקור בקצרה שניים מספרי הלימוד החדשים שיצאו לאחרונה: ספרה של תקווה חסון, יסודות הערבית הספרותית, שיצא לאור בשנת 2001 (מהדורה שנייה ומתוקנת) וספרו של דן בקר, ערבית למתחילים, שיצא לאור לראשונה ב-1987, ומהדורתו המעודכנת משנת 1996, מהדורה שבה אדון בהמשך.

ספרה של תקווה חסון, יסודות הערבית הספרותית, מוגדר בהקדמה כספר ש"שם לו למטרה להקנות את יסודות הקריאה והכתיבה לתלמיד, ולהביאו תוך זמן קצר יחסית, ליכולת קריאה של טקסטים פשוטים וכרוניקה קלה בעיתונות הערבית", "שיטת הלימוד בנויה על ההנחה שיש ללמד ערבית בערבית".

הספר מחולק ל-14 שיעורים: במהלך 11 השיעורים הראשונים נלמדות אותיות הא"ב ונושאים דקדוקיים, כגון: דרכי היידוע, משקלי הפועל, נטיית הפועל, כינויי קניין, אותיות השמש, כתיב ההמזה, ניקוד סופי, כינויי זיקה ומשפטי זיקה, ועוד.

בספרו של דן בקר נוספה הקדמה המסבירה כי בתחילה הכוונה הייתה לתת בידי הסטודנטים ספר שילמד בעזרת מורה. ניסיון של חמש שנים הביא את המחבר אל המסקנה כי הוספת הסבר ממצה לנושאים דקדוקיים תחסוך זמן הכתבת כללים בשעת השיעור ולכן נוספו בספר גם הסברים דקדוקיים ולשוניים.

הספר מחולק על פי סעיפים כדלהלן: 13 הסעיפים הראשונים עוסקים בלימוד האותיות ובנוסף נושאים לשוניים, כגון: כינויי הרמז בנושא וכלואי, מין שם העצם, ששת השמות, חמשת השמות, עתיד מקוצר, תנועות עזר ועוד.

הסטודנטים שלמדו על פי ספרה של תקווה חסון, תלמידי החוג להיסטוריה של המזרח התיכון או מדע המדינה, חשו תסכול לא מועט בהתמודדות עם סוגיות לשוניות רבות ותחושה של הישגים דלים באופן יחסי לזמן שהשקיעו בלימוד. בסוף סמסטר שלם לא היו מסוגלים להתמודד עם ידיעות עיתונאיות בסיסיות בפרק זמן הגיוני, ובוודאי לא שלטו באוצר המילים המאפשר הבנת סיפורים. הגדרת המחברת את אוצר המילים כ"מגוון ורחב, כולל מילים ומבעים מתחום חיי היום-יום ומתחומים אחרים, לצד אוצר מילים מתחום העיתונות" הביא למצב בו תפסת מרובה – לא תפסת. תלמידי החוג ללשון, לעומת זאת, מצאו את אוצר המילים מעיק ומסרביל את תהליך למידת הנושאים הלשוניים שלשמם למדו את הערבית. גם הם יצאו בתחושה כי למרות לימוד אינטנסיבי אין ביכולתם לקרוא ולהבין טקסטים פשוטים, ואף לא להיעזר ביסודות השפה לשם השוואה ללשון העברית, שכן גם לימוד הנושאים הלשוניים והתחביריים היה חלקי. כך, למשל, הפועל מוכר רק בבניין אחד, אוצר המילים אינו בנוי תוך התייחסות למקור זהה או לפחות לדמיון וכו', ובלא כל הבניינים אף אין כל התייחסות לגזרות הפועל.

16 הוראת הערבית בכתי הספר ובאוניברסיטאות זהה כמעט לחלוטין – נושא הראוי לדיון מעמיק בפני עצמו. גם ספרי הלימוד הינם אותם ספרים, ולפיכך, אף שמאמרי מכוון בעיקר לנעשה באוניברסיטאות, אין הברל מהותי ביחס לעזרי הלימוד וספרי העזר, ולכן כל האמור מתאים גם למתרחש בכתי הספר.

ספרו של דן בקר היה יותר ידידותי לתלמידי החוגים להיסטוריה ולמדע המדינה, אך גם הוא לא הביאם לידי שימוש במילון. ניסיון לקרוא בעיתון יומי העלה כי בכל יום יש בעמוד הראשון לפחות 5 מילים חדשות, מחודשות או שימושים חדשים למילים ישנות, וכן מבנים תחביריים לא מוכרים. יתר על כן: כללים שזכו לתשומת-לב רבה בשני ספרי הלימוד הנזכרים, כגון הקדמת הפועל לנושא, מופרים חדשות לבקרים בעיתונות היומית בכל ארצות ערב.

האם אפשר אחרת?

בשנתיים האחרונות ניסיתי ללמוד מאנשי הלשון בעולם הערבי: מה שטוב להם – יאה בוודאי גם ללומדי השפה כשפה זרה.

א. הכתב. ידיעה פסיבית ראשונית, כתיבה – בשלב מאוחר יותר. שימוש באינטרנט סטודנטים שלומדים לצורך הבנת הנקרא אינם צריכים לשלוט בכתיבה באופן אקטיבי. הכתיבה, לפחות בשלבי הלימוד הראשוניים, איננה חיונית. התלמיד צריך לזהות את האותיות באופן פסיבי, ואין לדרוש כתיבה אקטיבית. לימוד האותיות הצטמצם לשלושה שיעורים בלבד. במהלך הסמסטר, תוך קריאה וכתביה רכשו בסופו של דבר גם את המיומנות הזו. לצורך זיהוי האותיות הספיקו שלושה ארבעה שיעורים בלבד. יתר על כן: הפרדה בין ידיעה פסיבית לאקטיבית הקלה על ההבחנה המבלבלת, לעתים, בראשית הלימוד, בין האותיות שכל המפריד ביניהן הוא הניקוד הדיאקריטי.

קריאה אינטנסיבית תוך זיהוי הצורה תקל על הפנמת מיומנות הכתיבה בשלב מאוחר יותר. אין לשכוח כי המטרה העיקרית בשנות הלימוד הראשונות, ואולי אף לאחר מכן, הינה קריאה ולא כתיבה – מיומנות מסוג שונה לחלוטין.

ב. הפועל

לימוד מערכת הפועל על הגזרות השונות צריך להיות בסיסי בלבד. התלמיד צריך לזהות את השורש ואין להאריך בתרגול פעיל של נטיות וניתוחים, כפי שהדבר מקובל ברוב המסגרות בהן מלמדים ערבית ספרותית כיום. ניתן ללמד את בנייני הפועל כולם בעת ובעונה אחת. כל הבניינים בזמן עבר, כל הבניינים בזמן עתיד (תוך חלוקה לשתי קבוצות בהתאם לניקוד), צורות הציווי הבינוני והמקור. חטיבת הזוגי בפועל מהווה חלק אינטגרלי מנטיית הפועל (בניגוד לשני הספרים שנסקרו לעיל וליתר ספרי הלימוד הקיימים בארץ).

ג. המילון. שימוש במילון מיד עם תום היכרות האותיות והפועל. מילונים מקוונים

מילונים נושאים. قواميس

כבר בשבוע השלישי החלו הסטודנטים להשתמש במילון. נושא השורש הוסבר בקיצור, ואף שתהליך החיפוש במילון בתחילה ארך זמן רב – בעיקר תוך ניסוי וטעייה – לא נרתעו מלנסות לקרוא כותרות עיתונים, שלטים ומודעות.

יש להפגיש את התלמיד עם המילון מוקדם ככל האפשר ומתוך החיפוש ממילא יתוודע לנושאים, כגון: משפחות מילים, שדה סמנטי, משקלים וכיוצא באלה, ענייני לשון ותחביר הזרים לו מבחינה תאורטית אך כה נהירים לו, לדובר העברית, אינטואיטיבית. ערבית ועברית הן שפות אחיות במשפחת הלשוניות השמיות. יש לנצל את הדמיון המבני ביניהן לרכישת הערבית על ידי דוברי העברית כשפת-אם, אשר מכירים את מרבית היסודות המורפולוגיים והתחביריים באופן אינטואיטיבי. אין צורך להעמיק בהוראת מונחים כגון: מערכת שורש ומשקל, מין, מספר, יחיד, רבים, אלו מובנים לתלמיד גם אם אינו מכיר את הכללים והחוקים הכרוכים בהם, מתוך המשפט והקונטקסט.

ד. אוצר המילים. טקסטים עדכניים, עיתונים יומיים מהאינטרנט, הצלבה עם

עיתונות מקומית כבסיס למידע, תמונות

אוצר המילים הבסיסי אשר שימש להכרת האותיות והפועל התרחב תוך כדי קריאת ידיעות קצרות מהעיתונות היומית. הידיעות היו מהעמודים הראשונים תוך הסתמכות על ידע מעודכן של הסטודנטים והתמצאות בחדשות. נושאים תחביריים הוסברו כשהופיעו ועוררו שאלה. כך, למשל, הקדמת הפועל לא היוותה גורם מעכב בהבנת הנקרא. מרבית הסטודנטים לא היו ערים לכך כלל. מיקום כינויי הרמז, משפטי זיקה, נטיית מילות היחס – כל אלה השתמעו מהקונטקסט. גם נושא כרשמב"א לא הקשה או עורר קושיות. עתיד מנצוב ומגזום (פרט לשלילת העבר) אינם נושאים בעייתיים לדובר העברית בשל הצלצול הדומה לעברית של הצורות המקוצרות.

ה. אינטרנט

האינטרנט על האפשרויות הרבות הגלומות בו חייב לשמש ככלי-עזר מראשית הלימוד. המילונים המקוונים הרבים (וכאן תפקידו של המורה לסייע בבחירת מילון מתאים) מקלים ומקצרים ביותר את תהליך חיפוש המילים. אין לשכוח כי שהותרו המוסרות, רבים מאוד הם חידושי הלשון, וממילא המילון הכתוב המעודכן ביותר לא יספק תרגום למילים המתחדשות כמעט מדי יום ביומו. לעומת זאת, המילונים המקוונים מעודכנים ברובם ללא הפסקה (דוגמאות למילים מחודשות-משמעות ומחודשות לחלוטין: *عولمة, خصخصة, متوسطة, تسييس, تطبيع, تدويل, وصفي, جوال, نقال, الخ*)

אתרי העיתונים מאפשרים קריאה תוך התבוננות בתמונות המסייעות והשוואה לעיתונות היומית בעברית לצורך הכרת הנושא באופן כללי. אלה מסייעים לתלמיד לקרוא ולהבין אף אם עדיין אין להם הכישרים לתרגם באופן מילולי מדויק.

אתרים אחרים מביאים קטעים מושמעים, יומני חדשות ועוד, המאפשרים להאזין לקריאה תוך צפייה בטקסט ובתמונות נלוות. אלה מעניקים לתלמיד תחושת סיפוק מהירה לאין ערוך מזו שהינה מנת חלקו של הלומד בדרכים הנהוגות עד היום. ואין זה עניין של מה בכך. לימוד ירירודתי בתחילה, סופו שיביא את התלמיד להעמיק בנושאים, כגון הכתיבה, בשלב מאוחר יותר. ייתכן שניתן לזרז רכישת תחומי מורפולוגיה ותחביר אחדים בהנחיה מתאימה כבר

בשלבם מוקדמים, בהתאם לרמת התלמידים ומוכנותם, אך אין להעמידם בראש סולם העדיפויות, כפי שנעשים הדברים עד כה.

1. הבנת הנקרא לעומת תרגום מילולי

נושא זה נידון בהרחבה ע"י אלון פרגמן (פרגמן, 1979), ואביא רק את מסקנותיו: לאורך זמן הסתבר כי תלמידים שהרבו לעסוק במטלת הסיכום היו בעלי יכולת גבוהה יותר של הבנת הנקרא, עיבוד מידע והצלבתו ברמת השיח מאשר התלמידים שעסקו בתרגום ברמת המילה. המתרגמים נאלצו לחזור ולקרוא על-מנת להבין את שתרגמו, ולפיכך התהליך היה ארוך, מסורבל יותר ולא פעם מתסכל. מחקרו מוכיח כי יש הכרח לשנות את הגישה הרווחת בהוראת הבנת הנקרא בערבית ולגוון את אמצעי הלמידה בהתאם לצורכי הלמידה וסגנון התלמידים. אין כל ספק כי הבנת הנושאים הדקדוקיים לא חיונית ברוב המקרים לצורכי הבנת הנקרא. כך, למשל, דוברי העברית לא התקשו בתרגום משפטים אסינדיים אף ללא הכרת הכללים המחייבים השמטת כינויי הזיקה או הבאתם בהתאם ליידוע חלקי משפט קודמים. יתר על כן, נושאים מרכזיים, כגון יידוע, מוכרים לדוברי העברית באופן אינטואיטיבי אף אם אינם מסוגלים להסבירם או אינם מודעים להם.

המטרה הראשונית צריכה להיות: הבנת הנקרא ולא דווקא יכולת תרגום מילולי. ככל שתגבר הנאת התלמיד מהבנת הנקרא, כך יעלו רמת המוטיבציה והרצון ללמוד. עיסוק בפרטי פרטים לשוניים, סופו שממאס על התלמיד, אלא אם כן הוא איש לשון, את הלימוד, ומרפה ידיו באשר לאפשרות לרכוש יכולת קריאה והבנה.

2. הבנת הנשמע

הבנת הנשמע אשר איננה כלולה כלל ועיקר בספרי הלימוד השונים הינה מיומנות המסייעת בשינון וזכירה של מילים ומבנים תחביריים. פורמולות קבועות בכתובה החוזרות על עצמן מגבירות את נינוחות התלמיד בהתמודדות עם טקסטים חדשים, ויוצרות סביבה פסיכולוגית תומכת בשעת הלמידה. עם זאת, מן הראוי לציין כי ישנה התחלה של מגמה חיובית של עידוד מיומנות זו וחיזוקה הן בכתבי-ספר והן במוסדות להשכלה גבוהה.

סיכום

על חשיבותה של השפה הערבית לאזרחי מדינת ישראל אין צורך להכביר במילים. הלימוד עד ימינו, בהיותו בעל אוריינטציה לשונית מובהקת, הבריא רבים וטובים שראו בלימוד הדקדוק מכשול בפני רכישת השפה. שינוי הגישה יביא לכך שהשפה הערבית לא תיחשב לשפה קשה כפי שהיא מצטיירת בעיני רבים מאלה שהציצו ונפגעו.

לכך יש להוסיף את השתנותה המהירה, היומיומית כמעט, של השפה, ההופכת ללא-רלבנטיים נושאים לשוניים רבים מחד גיסא, ומקרבת את הלשון ללשונות העולם כולו, המושפעות מתהליכי הגלובליזציה הבלתי-נמנעים, מאידך גיסא.

בסוף הסמסטר הסטודנטים קראו בעזרת מילון ידיעות פשוטות ברמה של הבנת הנקרא. עתה קל יותר להתמודד עם האתגר של לימוד הנושאים החיוניים לתרגום מדויק, אם אכן זו מטרתנו.

הנאתם של הסטודנטים מתחושת ההישג הגבירה את המוטיבציה לקרוא לבד ולנסות להבין.

כמה שהתחילה בדרך זו לפני שלוש שנים, מסיימת בסמסטר זה את לימודי התואר במזרח תיכון. לראשונה, הסטודנטים אכן משתמשים בכלי שרכשו לקריאת מקורות. הדרך עדיין ארוכה, אך מכיוון שבדרך-כלל אינם זקוקים לתרגום מילולי – ההצלחה רבה. אין ספק כי לצורך תרגום תעודות, חוזים, אמנות ושאר מסמכים אחרים, ידרשו הרחבות בנושאים תחביריים, אך כשהסטודנטים מרגישים כי זהו אמצעי ולא מטרה – מרגישים אלה שאינם בהכרח אנשי לשון מאוימים פחות, ובא ללימוד הערבית גואל.

ביבליוגרפיה

מקורות בעברית

- אבו בכר, ר' (2002). מבט על הדיאלקטים הערביים. **חלקת לשון**, 33-34, תשס"ב, 109-126.
- אלדר, א' (2006). ראשיתה של תורת הלשון העברית, ר' סעדיה גאון בין תיאוריה למעשה. **הלשון העברית בהתפתחותה ובהתחדשותה**. ירושלים, תשנ"ו: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 105.
- בלאו, י' (1976). **תחיית העברית ותחיית הערבית הספרותית**. ירושלים, תשל"ו: האקדמיה ללשון העברית. בלום-קולקה, ש' (1979). כמה הערות על הדרישות מדקדוק פדגוגי. **מנחה לקורש**. ירושלים: המועצה להנחלת הלשון, 32-36.
- הרמתי, ש' (1975). התפתחויות במתודיקה של הוראת לשונות זרות. בתוך שלמה הרמתי (עורך), **מגמות בדרכי ההוראה של שפות זרות** (עמ' 7-24). ירושלים, תשל"ה: הוצאת ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים.
- חומסקי, נ' (1967). **הלשון העברית בדרכי התפתחותה**. ירושלים: ראובן מס.
- סומך, ש' (1989). לשון מעורבת, לשון אמצעית ולשון שלישית בספרות הערבית החדשה. **בטאון למורה לערבית**, מס' 7, נובמבר 1989, 32.
- פישר, ר' ויסטרו, א' (1992). **מדריך לחקר הלהגים הערביים** (תרגום מגרמנית ר' טלמון). ירושלים, תשס"א: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- פרגמן, א' (1979). סיכום ותרגום בהוראת הבנת הנקרא בערבית לדוברי עברית ילידים בישראל (עבודת גמר לקראת התואר "מוסמך", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 1979).
- פרגמן, א' (1999). מטלות הסיכום והתרגום בהוראת הבנת הנקרא בערבית לדוברי עברית בישראל. **סקריפט – אוריינות: חקר, עיון ומעש**. גליון מס' 1, תשנ"ט, 143-162.
- רבין, ח' (1981). מה בין תכנון לשון לבין נורמטיביות? ל' דיוויס, א' ויינברג וא' סולומוניק (עורכים). **עיונים בבלשנות ובסמיולוגיה: קובץ מאמרים לזכרו של בן-אשר ז"ל**. ירושלים, תשמ"א: משרד החינוך והתרבות.

רוזנר, ר' (2005). הוראת הלשון העברית בשנים הראשונות למדינה ובימינו – עיון משווה. **חלקת לשון – כתב עת לבלשנות שימושית**. איל"ש, גליון 36, 153-161.

שרייבום-שבטיאל, ש' (2005). **התחדשות הלשון הערבית בשליחות הרעיון הלאומי במצרים**. ירושלים, תשס"ה: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

מקורות בערבית

אלדג'אני, צ' (1973). **עבר אלנאצר ואלת'ורה אלערביה**. בירות.

אלחצרי, ס' (1965). **אלערובה אולא**. בירות.

אלפיצל (1992). **אלמשכלה אללגויה אלערביה**. לבנון.

כתאב פי אצול אללגה (1969). **מג'מועת אלקראאת אלתי אצדראה אלמג'מע מן אלדורה אלתאסעה ואלעשרין אלא אלדורה אלראבעה ואלת'לאת'ין**. קאהיר, 222-224, 229, 231, 235.

סעיד, א"ע (1995). **דור אתעלים אלמצרי פי אלנצ'אל אוטני זמן אלאחתלאל אלבריטאני**. קאהיר. 114-131.

מקורות באנגלית

Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmandsworth: Penguin Education, 323.

Farès, B. (1936). Des difficultés d'ordre linguistique, cultural et social que rencontre un écrivain arabe moderne... *REI X*.

Hemmerly, H. (1971). Recent Methods and Trends in Second Language Teaching. *Modern Language Journal*, LV, no. 8, 499-505.

Holes, C. (1995). *Modern Arabic Structure, Functions and Varieties*. London.

Mithun, M. (2005). Grammer and the Community. in *Studies in Languages*, 30: 2 (John Benjamins Publishing Company), 281-306.

Rubin, J., & Jernudd, B.H. (1971). Introduction: Language Planning as an Element in Modernization. idem (eds.), *Can Language Be Planned?* The University Press of Hawaii.

Schwarzwald, O. (1981). Grammaticality in Modern Hebrew. *Middle East Studies*, 13, 225.

Spiro, S. (1912). *A New Practical Grammar of the Modern Arabic of Egypt*. London: Luzac & co.

Suleiman, Y. (1996). The Simplification of Arabic Grammar and the Problematic Nature of the Sources. *Journal of Semitic Studies*, 41, 99-119.