

לקראת הבנת הקשר בין דיגלוסיה לבין אוריינות^(*)

ג'ון מייהיל

אוניברסיטת חיפה

מבוא. אחת הסוגיות החשובות ביותר שנודעת להן השפעה על מדיניות לשונית היא הקשר בין רכישת אוריינות לבין הזיקה הקיימת בין שפתו המדוברת של הילד לשפה הכתובה שהוא לומד. זה זמן מה קיימת הכרה בבעייתיות הנוצרת כאשר ילד מתחיל ללמוד קרוא וכתוב בשפה כתובה הנתפסת כשפה שונה מן השפה המדוברת שרכש כשפת אם. וכך, כבר בשנות החמישים של המאה ה-20 ציין ארגון אונסקו כי: מטעמים חינוכיים, אנו ממליצים כי השימוש בשפת האם יתארך עד שלב מאוחר ככל האפשר במערכת החינוך. ראוי במיוחד כי התלמידים יתחילו בלימודיהם בשפת אמם, כיוון שהם מבינים אותה טוב ביותר וכיוון שתחילת תהליך הלימוד בשפת האם תצמצם ככל האפשר את הנתק בין הבית לבין בית הספר. (אונסקו, 1953: 8-47). עמדה זו מוצאת תימוכין במחקרים אמפיריים רבים (ר' למשל Gudschinsky 1977, Okedara and Odekara 1992, Dutcher and Tucker 1997, Mehrotra 1998, ועוד).

עם זאת, אף שמחקרים אלה אינם מותירים ספק בתקפותה של העמדה שאימץ אונסקו בנוגע להוראה בשפת האם, הם אינם מתייחסים לשאלה הקשורה בכך, שאלה הנוגעת לגורם חשוב בעת רכישתה של אוריינות: השוני בין השפה המדוברת של הילד לבין השפה הכתובה שהוא/היא לומד/ת לקרוא, כאשר השתיים נחשבות לגרסאות שונות של אותה שפה. בשפות מסוימות הגרסה הכתובה והגרסה המדוברת דומות מאוד זו לזו, בעיקר משום שהשפה הכתובה התפתחה, במידה רבה, על בסיס השפה המדוברת. לעומת זאת, בשפות אחרות – שמאז מאמרו המקורי של צ'ארלס פרגוסון (Ferguson 1959) מוגדרות כשפות 'דיגלוסיות' – השוני בין הגרסה הכתובה לבין הגרסה המדוברת הוא גדול מאוד. שוני זה עשוי לנבוע מכמה גורמים (שאינם בהכרח בלתי תלויים זה בזה), למשל: (1) אף שהשפות הכתובות מבוססות במקורן על גרסאות שהיו מדוברות בתקופה כלשהי, נוצר במרוצת השנים "פער" ניכר בין אלה לאלה. פער זה נובע מן העובדה שהשפה המדוברת משתנה במהירות רבה יותר, ואילו השפה הכתובה נוטה להיות שמרנית יותר. ממדי הפער הזה משתנים ממקרה למקרה (ר' למשל Aitchison 1981, Ravid 1995). (2) שפות כתובות גם משתכללות, לא פעם, עקב שימוש בכללים ובמבנים מחייבים אשר נוצרו על ידי בלשנים ואינם בהכרח חלק מן השפה המדוברת הרווחת. (3) שפות כתובות עשויות להיות מבוססות על דיאלקט מסוים, שמבחינת דוברים מסוימים הוא שונה מאוד מן הדיאלקט הילידי שלהם.

היות שבמקרים רבים יש הבדלים משמעותיים בין השפה הכתובה לבין זו המדוברת, ולאור הממצאים הנזכרים לעיל, ההנחה המתבקשת היא שרכישת האוריינות תהיה מהירה וקלה יותר במקרים שבהם הגרסה הכתובה של השפה קרובה יותר לגרסה המדוברת, כך שהילד הלומד לקרוא פשוט לומד, במידה רבה, לקשר סמלים כתובים עם הלשון המדוברת שהוא כבר דובר בלאו הכי (Verhoeven 1994a:10). אולם

^(*) סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי ועדת התחום לשפה ואוריינות מטעם היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

- הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו.
- זהו תרגום שהזמינה היוזמה לסקירה שנכתבה במקור באנגלית.
- בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן:

ג' מייהיל (2009), לקראת הבנת הקשר בין דיגלוסיה לבין אוריינות, סקירה מוזמנת על ידי ועדת שפה ואוריינות, <http://education.academy.ac.il>
כל הזכויות שמורות לאקדמיה הישראלית הלאומית למדעים.

שאלה זו טרם נחקרה באופן שיטתי. למעשה נערכו עד כה רק מחקרים מעטים על ההשפעה שיש לשוני הלשוני בתוך שפה מסוימת על רכישת אוריינות, והמחקרים שכן נערכו עוסקים בסוגיה זו רק בתוך שפה מסוימת אחת (למשל Burger and Hacki Buhofier 1994, Hacki Buhofier and Burger 1998, Schmidlin 1999, Schneider 1998, Saiegh-Haddad 2003, Khamis-Dakwar 2005, 2007). לפיכך אין אפשרות לשלב את ממצאיהם במסגרת כוללת להבנת הגורמים הלשוניים המשפיעים על רכישת אוריינות.

מטרתו של מאמר זה היא להתחיל בפיתוחה של מסגרת השוואתית מסוג זה. היא תתבסס, בכורח הנסיבות, על הנתונים ההשוואתיים המצומצמים הזמינים כרגע, והמסקנות שנוכל להסיק מנתונים כאלה יהיו טנטטיביות בלבד, כמובן. במהלך הדיון דלהלן יש לזכור כי שיקול היעילות שביצירת אוכלוסייה אוריינית הוא רק אחד מן השיקולים שקובעי המדיניות לוקחים בחשבון בעת תכנונה של מדיניות לשונית, וכי החלטות מסוג זה עשויות להיות מושפעות באופן מכריע מנושאים הקשורים לייצוג לאומי ולערכים של סמליות, מעבר לעניין היעילות החינוכית. יחד עם זאת, חשוב שקובעי המדיניות יוכלו להיעזר במידע מוצק ככל האפשר בנוגע למונחי עלות/תועלת של אימוץ מדיניות לשונית מסוימת לעומת מדיניות אחרת, ויש לקוות כי מחקר זה יוכל לסייע מבחינה זו.

1.0. היקף המחקר. המונח "דיגלוסיה" משמש בדרך כלל לתיאור מצב שבו השפה המדוברת בקהילה מסוימת, המוגדרת כ-"L" ("נמוכה"), שונה באופן משמעותי מן השפה הכתובה, המוגדרת כ-"H" ("גבוהה"). עם זאת ברור שבמקרים ובמצבים מסוימים, "L" עשויה לשמש גם לכתובה (למשל בשירה עממית, בשירים מולחנים, בספרי ילדים, וכד'), ואילו "H" עשויה לשמש גם בדיבור (למשל בחדשות בטלוויזיה, בשפה שבה מורים מדברים אל תלמידיהם, וכד'). במחקרים השונים אין תמימות דעים בשאלה אילו מקרים יש להגדיר כדיגלוסיה ואילו מקרים אינם נחשבים כדיגלוסיה (רי' למשל Ferguson 1959, 1991, Schiffman 1997, Datlas 1993, Berger 1990, Scotton 1986, Eckert 1980, Fellman 1975, Wexler 1971, Hudson 2002). לפי העדפתו של החוקר, אפשר להגביל את קבוצת ההתייחסות של המונח "דיגלוסיה" למקרים שבהם "H" ו-"L" נחשבות לגרסאות של אותה שפה עצמה, ו-"H" אינה השפה היומיומית של כל תושבי המדינה (למשל ערבית סטנדרטית "H" לעומת ערבית מדוברת "L" בסוריה). אפשר להשתמש במונח גם לתיאור מקרים שבהם "H" משמשת כשפה המדוברת היומיומית של קבוצה באזור גיאוגרפי מסוים או קבוצה אתנית מובחנת באותה מדינה עצמה (למשל איטלקית "H" לעומת סיציליאנית "L" באיטליה, או אנגלית סטנדרטית "H" לעומת לשונם של האפרו-אמריקנים "L" בארה"ב). המונח עשוי לכלול אפילו מצבים שבהם "H" ו-"L" הן שתי שפות שונות (למשל אורדו "H" לעומת הלשון הפנג'אבית "L" בפקיסטאן).

קיימים נימוקים תיאורטיים מעניינים-בכוח להגדרת דיגלוסיה באופן כזה או אחר. אך מכיוון שמחקר זה הוכן להצגה בסימפוזיון שעסק באופן מיוחד בערבית ובאנגלית אפרו-אמריקנית, הגדרתי את המונח "דיגלוסיה" למטרותיו, כך שיכלול את שתי השפות האלה ומהן יקיש על מקרים דומים. לפי הבנה זו, המונח דיגלוסיה כולל את כל המקרים שבהם "H" ו-"L" נחשבות ל"אותה שפה עצמה", בלי קשר לשאלה אם "H" מבוססת על לשונה המדוברת של קבוצה מסוימת, ואם כן, בלי קשר לשאלה אם קבוצה זו חיה באותה מדינה שבה חיים דוברי "L". לפיכך, אני כולל בהגדרה מצבים של שפה "סטנדרטית עם דיאלקטים", כמו האנגלית האפרו-אמריקנית, אך איני כולל בהגדרה מקרים שבהם "H" נחשבת לשפה שונה.

2.0. ריחוק לשוני. לכאורה יהיה זה הגיוני להניח כי באופן כללי, ככל שהשפה הכתובה קרובה לשפה המדוברת, כך יהיה קל יותר לרכוש אוריינות (ר' למשל Saiegh-Haddad 2003). אך האמת היא שלא תמיד קל לקבוע עד כמה הנחה זו נכונה, וזאת מכמה סיבות. בלשנים לא פיתחו מבחני ריחוק לשוני שניתן ליישם באופן כללי, ולי כבלשן לא ברור כיצד ניתן בכלל לפתח מבחן מעין זה. נערכו מחקרים על ריחוק לשוני בין מערכות ספציפיות של שפות דיבור מקומיות או בין שפה מסוימת לבין שפות אחרות, על בסיס השוואות של התרשמויות כלליות או על פי הקלות היחסית שבה דוברים מסוימים רוכשים דיאלקט נתון או שפה נתונה (ר' למשל Kessler 1995, Chiswick and Miller 2004, Goodkens and Heeringa 2004, Heeringa 2004, Nerbonne and Hinrichs 2006), אך אי אפשר ליישם מתודולוגיה מעין זו באופן פשוטי כדי לקבוע למשל את מידת הריחוק בין האנגלית האפרו-אמריקנית לבין האנגלית האמריקנית הסטנדרטית בהשוואה לריחוק בין הערבית הפלסטינית/ישראלית המדוברת לבין הערבית הסטנדרטית המודרנית. בשפות מסוימות נעשו ניסיונות מסוימים לשנות את השפה הסטנדרטית כך שתהיה קרובה יותר לשפה המדוברת, וחשוב למדי לקבוע באיזו מידה הם השפיעו על שיעורי האוריינות. אולם ככל שהצלחתי להיווכח, קיימים רק נתונים מעטים בזמן אמת על כך (אם כי אתייחס להלן לנתונים מסוג זה שהצלחתי בכל זאת למצוא).

3.0. מחקר השוואתי. כוונתו של מאמר זה לבחון כיצד, במצבים שבהם השפה הסטנדרטית ושפת הדיבור נתפסות כגרסאות של אותה שפה, מושפעת רכישת האוריינות על ידי המדיניות הלשונית, במיוחד במה שנוגע למאפייני השפה הסטנדרטית "H", לקשר שבינה לבין שפתו המדוברת של הלומד "L", ולשימוש ב-"H" וב-"L" לתפקודים שונים, הן בתוך בית-הספר והן מחוצה לו. בסעיף זה אתאר את המחקר ההשוואתי שערכתי במטרה לבדוק שאלה זו.

כיוון שהמחקרים המפורטים שנעשו עד כה על רכישת אוריינות במצבים של דיגלוסיה היו מוגבלים למאפיינים אחדים בשפות אחדות, אין הם יכולים לשמש כבסיס למחקר זה, שמטרתו היא בדיקת ההשפעה הכללית של דיגלוסיה (כפי שהוגדרה למטרות מחקר זה) על רכישתה של אוריינות. לצורך זה, נראה לי שהנתונים היחידים המספקים פרספקטיבה גלובלית על שאלה זו הם נתוני אוריינות בסיסיים בקרב מבוגרים [1], ולפיכך התבססתי על נתונים אלה כנקודת המוצא למחקר זה.

מקורות שונים שימשו אותי לאיסוף נתונים על המדיניות הלשונית במדינות שונות: מחקרים שהתפרסמו, תשובות לשאלון שהפצתי באינטרנט בין מומחים במגוון שפות דיגלוסיות (ר' נספת), והידע האישי שלי. לאחר מכן בדקתי אילו מתאמים חזקים קיימים בין סוגים שונים של מדיניות לשונית לבין שיעורי אוריינות גבוהים או נמוכים יותר, והצבעתי על הסברים אפשריים למתאמים אלה, על בסיס הרעיון שמדיניות לשונית עשויה להשפיע על רכישת אוריינות. לאור העובדה שבדיקה זו היא גישוש ראשוני, ולאור המגבלות בזמינות הנתונים, ברור כי יש לראות הסברים אלה כטנטטיביים בלבד.

בטרם נמשיך הלאה, יש לציין כמה מגבלות הקיימות במחקר זה. שיעורי אוריינות בסיסיים נמדדים במדינות שונות באופן שונה במידת-מה, ולפיכך השוואה פשוטה עלולה להיות מטעה במקרים מסוימים. התמודדתי עם בעיה זו על ידי כך שלא ביססתי את מסקנותי על נתונים ממספר מצומצם של מדינות, מה שעלול להיות מטעה בדרך זו או אחרת, אלא נסמכתי על נתונים שהתקבלו ממגוון רחב למדי של מדינות כדי לאתר דפוסים כלליים חזקים ומובהקים. מובן שאפילו דפוסים אלה, הכלליים-לכאורה עלולים להיות מטעים, אך ככל שידגל מספר המדינות שבהן הנתונים מאששים את הדפוסים האלה, כן תקטן הסבירות

לטעות כזאת. יש להדגיש כי למרות מגבלותיהם של הנתונים ההשוואתיים על אוריינות בסיסית, אלה הנתונים הזמינים הטובים ביותר המאפשרים השגת פרספקטיבה רחבה בנוגע לשאלות שמאמר זה מתמקד בהן.

המאמר יתמקד בשיעורי אוריינות **בסיסית**, המיוחסת לבני אדם "המסוגלים גם לקרוא וגם לכתוב, תוך הבנה, אמירה קצרה ופשוטה על חיי היומיום שלהם", ולא בשיעורי אוריינות **תפקודית**, המיוחסת למי ש"מסוגל לעסוק בכל אותן פעילויות שבהן אוריינות היא תנאי הכרחי לתפקוד היעיל של הקבוצה או הקהילה שלו, ותנאי הכרחי לכך שהוא עצמו יוכל להמשיך ולהשתמש בקריאה, בכתיבה ובחשבון למען התפתחותו שלו ולמען התפתחות הקהילה שהוא נמנה עמה" (מתוך "ההמלצות החדשות לתקינה בין-לאומית של נתונים סטטיסטיים בתחום החינוך" של אונסקו; ר' למשל Gray 1956, Levine 1994, Verhoeven 1994b, 1997). הסיבה לכך פשוטה: למיטב ידיעתי, אין רשימות השוואתיות של שיעורי אוריינות תפקודית ממספר רב של מדינות, ונוסף על כך, בקריטריונים למדידת אוריינות תפקודית קיימת שונות רבה אף יותר מזו הקיימת בקריטריונים למדידת אוריינות בסיסית. כמה מדינות בעלות רמת הכנסה גבוהה אינן אוספות כלל נתונים על אוריינות בסיסית, בהנחה שהאוריינות הבסיסית בקרב אזרחיהן היא פחות או יותר נחלת הכלל. מקור הנתונים שבו נעזרתי נוקב ב-99% כשיעור המקובל של אוריינות בסיסית במדינות אלה. ברור שמחקר המתמקד במתאמים בין המדיניות הלשונית לבין רכישת האוריינות במדינות הנהנות משיעורי אוריינות בסיסית כה גבוהים היה צריך, מטבע הדברים, להתמקד בנתוני האוריינות **התפקודית** ולהשתמש בנתונים ההשוואתיים הזמינים על אוריינות תפקודית. ואולם, המחקר שלפנינו מתמקד במיוחד במקרים שבהם השפה הכתובה נבדלת באופן משמעותי מן השפה המדוברת, וכפי שנראה בהמשך, במדינות שבהן המדיניות הלשונית יוצרת מצבים כאלה, שיעורי האוריינות הבסיסית נמוכים בהרבה מ-99.0%. יש סיבה טובה להניח כי למדיניות הלשונית הקיימת נודעת השפעה שלילית על רכישת אוריינות, ולו גם אוריינות בסיסית בלבד. יחד עם זאת יש לזכור כי אפילו במדינה כמו הולנד, שההנחה היא כי שיעור האוריינות הבסיסית בה הוא +99%, שיעור חוסר-האוריינות התפקודית בקרב דוברים ילידיים עלול להיות גבוה עד כדי 18%, תלוי באופן המדידה (Doet 1994). לפיכך, סביר להניח שבמדינה שבה שיעור האוריינות הבסיסית עומד על 90% למשל, שיעור האוריינות התפקודית יהיה נמוך בהרבה, ותשרור בה בעיית אוריינות אמיתית מבחינת הכשירות התעסוקתית ופיריון הייצור באוכלוסייה.

נתונים השוואתיים זמינים על שיעורי אוריינות מתייחסים באופן ספציפי **להשגת** אוריינות בקרב **מבוגרים**, שאינה זהה ל**רכישת** אוריינות בקרב **ילדים**. ברור שיהא זה עדיף, למטרות מחקר זה, להסתמך על נתונים מן הסוג השני ולא הראשון, אך למרבה הצער, אין נתונים השוואתיים מסוג זה על מגוון רחב של שפות. במצבים כאלה, הדבר הטוב ביותר שנוכל לעשות הוא להניח כי המתאמים שנמצאו בין מדיניות לשונית לבין נתוני האוריינות בקרב מבוגרים משקפים את השפעתה של המדיניות הלשונית על רכישת אוריינות בקרב ילדים, במיוחד אם ניתן לספק הסבר מתקבל על הדעת למתאמים אלה.

ההבחנה בין נתונים על השגת אוריינות בקרב מבוגרים לבין נתונים על רכישת אוריינות בקרב ילדים בעייתית במיוחד במדינות שיש בהן מספר ניכר של מהגרים שאינם דוברים ילידיים של שפת המדינה. ואולם בפועל, תופעה זו מוגבלת כמעט רק למדינות אירופה המערבית ולמדינות דוברות אנגלית, שבהן שיעורי האוריינות הבסיסית, על פי ההנחה, הם 99.0% לפחות (אם כי סביר מאוד להניח שהמספר הרב יחסית של מהגרים במדינות אלה משפיע על שיעורי האוריינות **התפקודית**). למטרות מחקר זה, השאלה

הדוחקת יותר היא מדוע במדינות כה רבות שיעורי האוריינות הבסיסית נמוכים בהרבה מ-99%, ולכן לא אתייחס לסוגיה דלעיל (למעט הערה אחת בנוגע לישראל, שבה העלייה יכולה להיות הסבר חלקי לשיעור האוריינות הבסיסית הנמוך יחסית, 97.1%).

כדי לבדוק היטב את השפעתה של מדיניות לשונית על אוריינות, יש לזהות גורמים אחרים המשפיעים על שיעורי האוריינות ולשמור עליהם כעל קבועים במשוואה, כך שלא יטשטשו את הממצאים. ברור שבאופן כללי, למדינות עשירות יותר יש כספים רבים יותר להשקיע בחינוך ולפיכך צפוי שבהן יהיו שיעורי אוריינות גבוהים יותר. ואמנם, יש לכך תימוכין בנתוני אונסקו: [2].

לוח מס' 1 – שיעורי אוריינות ארציים על פי הכנסה בכל מדינה

הכנסה גבוהה	99.0%
הכנסה בינונית	89.9%
הכנסה נמוכה	60.2%

כדי לבטל את השפעתו המבלבלת של גורם זה, אציג את נתונין של מדינות שונות תוך דירוגן הן מבחינת שיעורי אוריינות והן מבחינת התוצר המקומי הגולמי (תמ"ג) לנפש, ואבסס את מסקנותיי על **השוואת** הדירוגים האלה לגבי כל מדינה ומדינה – כלומר, **על ההפרש** בין דירוג האוריינות לבין דירוג התמ"ג לנפש – ולא על שיעורי האוריינות לבדם. וכך, אם יתברר כי קיים קשר קבוע בין סוג מסוים של מדיניות לשונית לבין דירוג **גבוה יותר** בסולם האוריינות לעומת הדירוג בסולם התמ"ג לנפש, זו תהיה אינדיקציה לכך שמדיניות הלשון הזאת **יעילה** מבחינת אוריינות. אם יתברר, לעומת זאת, כי קיים קשר קבוע בין סוג מסוים של מדיניות לשונית לבין דירוג **נמוך יותר** בסולם האוריינות לעומת הדירוג בסולם התמ"ג לנפש, זו תהיה אינדיקציה לכך שאותה מדיניות לשונית **אינה יעילה** מבחינת אוריינות. כמובן, מדינות מקצות לחינוך חלקים יחסיים שונים ממשאביהן, כך שמוטב היה להשתמש בנתונים על הקצאת משאבים לחינוך ולא דווקא על התמ"ג לנפש, אולם למרבה הצער, נתונים כאלה זמינים לגבי מדינות מעטות יחסית, ולכן הסתפקתי בבדיקת ממצאיי המבוססים על התמ"ג לנפש מול נתוני ההקצאה לחינוך שהיו זמינים. מתברר שנתונים אלה אף מאששים את המסקנות שהסקתי על בסיס התמ"ג לנפש (ר' הערה ודיון בהערות 5 ו-9).

בסעיף זה של המאמר אדווח על תוצאותיו של מחקר זה. בסעיף 3.1 אדון במקרים שבהם השפה הכתובה מבוססת ישירות על השפה המדוברת המקומית, ובסעיף 3.2 אדון במצבים שבהם השפה הכתובה נבדלת באופן ברור מן השפה המדוברת המקומית אך שתי השפות נחשבות בכל זאת לגרסאות של אותה שפה עצמה.

3.1 מדינות שבהן השפה הכתובה מבוססת ישירות על השפה המדוברת המקומית:

אידיאולוגיה לשונית זו מומשה באופן ברור ביותר בשני מצבים: (1) בברית המועצות ובמדינות ברית המועצות לשעבר (2) בשפות הסלאביות באופן כללי (שתי הקבוצות האלה חופפות במקרה של רוסיה, אוקראינה ובלרוס). במקרה הראשון, האידיאולוגיה הבולשוויקית דגלה בפיתוח לשונות ספרותיות

שהתבססו ישירות על הלשון המדוברת בכל קבוצה וקבוצה בריה"מ (Ornstein 1968, Lewis 1972, Pool 1978, Azrael 1978, Simon 1991).

יתר על כן, הקריטריון העיקרי בשרטוט הגבולות המדיניים בתוך תחומי בריה"מ היה יצירתן של יחידות מדיניות הומוגניות מבחינת לשון הדיבור, כך שהלשון הכתובה שהונהגה בכל יחידה מדינית תאמה באופן הדוק את הלשון המדוברת של כל האוכלוסייה באותה יחידה מדינית, ככל שהדבר התאפשר. זה היה הבסיס להבדלים בין (1) רוסיה, אוקראינה ובלרוס (2) לטווייה וליטא (3) קזחסטאן, קירגיזסטאן, אוזבקיסטאן וטורקמניסטאן, כשהשפות המדוברות בכל אחת מקבוצות אלה של רפובליקות שכנות היו קרובות זו לזו אך מובחנות זו מזו. מדיניות זו הונהגה בשנות העשרים של המאה ה-20, אז הונהגה מדיניות שהתמקדה באוריינות בשפת-האם, ובמקרה הצורך, בפיתוח לשונות ספרותיות בעבור אותן שפות שלא היו כתובות לפני כן. לפחות בכל הנוגע ללשונותיהן של 15 הרפובליקות של בריה"מ נמשכה מדיניות זו עד סופו של המשטר הסובייטי. נתונים על מדינות בריה"מ לשעבר ב-2007 מופיעים בלוח 2: [3].

לוח מס' 2 – אוריינות ותמ"ג לנפש במדינות בריה"מ לשעבר (מתוך 177 מדינות בדירוג האוריינות ו-179 מדינות בדירוג התמ"ג לנפש)

שיעורי אוריינות	דירוג אוריינות	תמ"ג לנפש	דירוג תמ"ג לנפש	תמ"ג-אוריינות
99.5%	9	\$522	155	146
99.4%	--	\$753	142	127
99.1%	14	\$1,187	126	112
100%	1	\$2,186	108	107
99.4%	11	\$2,248	107	96
98.7%	55	\$633	149	94
99.4%	11	\$2,830	100	89
99.6%	7	\$4,013	81	74
99.5%	9	\$6,134	65	56
98.8%	36	\$3,633	88	52
99.6%	7	\$10,472	51	44
99.4%	11	\$8,612	54	43
99.7%	5	\$11,826	47	42
99.8%	3	\$15,310	41	38
99.8%	53	\$5,055	76	23
	16		93	77

(הערה: הטור תמ"ג-אורינות מתייחס לדירוג התמ"ג פחות דירוג האורינות, למשל 155-9=146 בטגייקיסטאן).

כפי שאפשר לראות מן הנתונים בלוח מס' 2, קיים דפוס כללי התקף לכל 15 מדינות בריה"מ לשעבר: דירוג האורינות בסולם הבין-לאומי גבוה יותר מדירוג התמ"ג לנפש. [5] לפיכך, בדיקת הנתונים של כל הקבוצות הללו יחד מצביעה על כך שהמדינות הלשונית במדינות אלה יעילה מאוד באופן כללי, משום שהניבה שיעורי אורינות גבוהים יחסית למשאבים הכספיים הזמינים להשקעה בחינוך.

נראה דפוס דומה אם נסתכל בשפות הסלאביות באופן כללי. העמים דוברי הלשונות הסלאביות אימצו אידיאולוגיה כללית של חלוקת שטחי מדינותיהם למספר רב של יחידות לשוניות שונות (11 בסך הכול), כך שכל אזור הוא הומוגני יחסית מבחינת השפה המדוברת וכל שפה כתובה תואמת למעשה באופן הדוק את השפה המדוברת של כלל האוכלוסייה. זאת בניגוד גמור למדינות מערב-אירופיות כגון צרפת, גרמניה, בריטניה ואיטליה, שם הדפוס הכללי הוא שמצד אחד קיימת שפה סטנדרטית אחת ויחידה שהתבססה במקור על הדיאלקט המדובר של אזור מסוים, ומצד שני קיים מגוון של דיאלקטים דבורים אחרים שאין להם גרסאות כתובות בשימוש פעיל, ודובריהם קוראים וכותבים בשפה הכתובה הסטנדרטית הלאומית היחידה, כך שהשפה הכתובה אמנם מבוססת על דיאלקט דבור מסוים, אך הוא שונה מאוד משפתם המדוברת של בני אדם רבים (רי' למשל 2006 Myhill). נתוני האורינות והתמ"ג לנפש במדינות הדוברות שפות סלאביות מוצגים בלוח מס' 3:

לוח מס' 3 – דירוגי אורינות ותמ"ג לנפש במדינות דוברות שפות סלאביות

תמ"ג-אור'	דירוג תמ"ג לנפש	תמ"ג לנפש	דירוג אורינות	שיעורי אורינות	
89	100	\$2,830	11	99.4%	אוקראינה
74	81	\$4,013	7	99.6%	בלרוס
43	54	\$8,612	11	99.4%	רוסיה
34	49	\$10,858	15	99.0%	פולין
29	44	\$13,277	15	99.0%	סלובקיה
25	30	\$22,079	5	99.7%	סלובניה
24	93	\$3,400	69	96.7%	בוסניה
20	35	\$16,372	15	99.0%	צי'כיה
20	91	\$3,574	71	96.1%	מקדוניה
14	74	\$5,116	60	98.2%	בולגריה
-13	48	\$11,271	61	98.1%	קרואטיה
33	64		31		ממוצע

כפי שאפשר לראות, קיים דפוס כללי במדינות אלה – דירוג גבוה יותר בסולם האוריינות לעומת דירוג נמוך יותר בסולם התמ"ג לנפש. דפוס זה תקף לגבי כל המדינות דוברות הלשונות הסלאביות חוץ מקרואטיה, וההפרש הממוצע בין הדירוגים ניכר מאוד (33 מקומות).

לוח מס' 4 מראה את הצלחתה הניכרת של מדיניות הלשון הסובייטית בהגברת האוריינות ברפובליקות של מרכז אסיה, שלשפותיהן לא היתה מסורת קודמת של אוריינות.

לוח מס' 4 – אחוזי אוריינות ברפובליקות סובייטיות שבהן לא היתה מסורת אוריינות קודמת

1959	1939	1926	1897	
97.3%	82.8%	28.2%	9.2%	הרפובליקה של אזרבייג'אן
96.9%	83.6%	25.2%	8.1%	הרפובליקה הקזחית
98.0%	79.8%	16.5%	3.1%	הרפובליקה הקירגיזית
97.8%	45.9%	(אין נתונים)	22.2%	הרפובליקה המולדבית
96.2%	82.8%	3.8%	2.3%	הרפובליקה הטג'יקית
98.1%	78.7%	11.6%	3.6%	הרפובליקה האוזבקית
95.4%	77.7%	14.0%	7.8%	הרפובליקה הטורקמנית

(לפי Lewis, 1972:175; נתוני 1897 נלקחו מאזורי הרפובליקות שעדיין לא היו קיימות כיישויות מדיניות, והם מתייחסים לשפות שאינן השפות שהיו מדוברות ברפובליקות, שכן אלה עדיין לא היו כתובות).

כפי שאפשר לראות, שיעורי האוריינות עלו באופן מתון בלבד עד 1926, כיוון שהמדיניות שהדגישה את האוריינות בשפת-האם הונהגה זה מקרוב, ועדיין לא השפיעה באופן משמעותי על האוכלוסייה המבוגרת, שגדלה לפני המהפכה. אך כבר ב-1939 חלו עליות דרמטיות, ומגמה זו התחזקה עוד יותר עד 1959. לשם השוואה נבדוק את הנתונים הסטטיסטיים לגבי שיעורי האוריינות במושבות בריטיות לשעבר ובמושבות צרפתיות לשעבר, המופיעים בלוחות מס' 5 ומס' 6.

לוח מס' 5 – שיעורי אוריינות במושבות בריטיות לשעבר שהשפה המדוברת בהן אינה אנגלית

71.4%	מצרים	97.1%	ישראל
69.4%	טנזניה	96.8%	קפריסין
69.1%	ניגריה	92.5%	סינגפור
68.0%	זמביה	92.4%	פלסטין
66.8%	אוגנדה	91.1%	ירדן
64.9%	רואנדה	90.7%	סרי לנקה
64.1%	מלאווי	89.9%	מיאנמאר
61.0%	הודו	89.4%	זימבאבווה
60.9% [6]	סודאן	88.7%	מלזיה
53.9%	בורונדי	87.9%	מלטה
57.9%	גאנה	85.0%	נמיביה
49.9%	פקיסטאן	82.4%	דרום אפריקה
48.6%	נפאל	82.2%	לסותו
47.5%	בנגלדש	81.2%	בוטסוואנה
34.8%	סיירה לאון	79.6%	סוואזילנד
74.0%	ממוצע	73.6%	קניה

לוח מס' 6 – שיעורי אוריינות במושבות צרפתיות לשעבר שהשפה המדוברת בהן אינה צרפתית

גאבון	84.0%	הרפובליקה המרכז אפריקנית	48.6%
סוריה	80.8%	סנגאל	39.3%
תוניסיה	74.3%	בנין	34.7%
קמבודיה	73.6%	גיניאה	29.5%
מדגסקר	70.7%	ניז'ר	28.7%
אלג'יריה	69.9%	צ'אד	25.7%
לאוס	68.7%	מאלי	24.0%
מרוקו	52.3%	בורקינה פאסו	23.6%
מאוריטניה	51.2%		
חוף השנהב	48.7%	ממוצע	51.6%

קיימת שונות משמעותית בשיעורי האוריינות בין המושבות הבריטיות לשעבר לבין המושבות הצרפתיות לשעבר, אך הדפוס הכללי, שיש לו תימוכין בנתונים ממספר רב של מדינות, הוא ששיעורי האוריינות נמוכים בהרבה לעומת שיעורי האוריינות בחבלי ארץ שסיפחה ברית-המועצות. האמת היא ששיעורי האוריינות הנמוכים ביותר ברפובליקות בריה"מ לשעבר הם עדיין גבוהים יותר משיעורי האוריינות הגבוהים ביותר במושבות הבריטיות או הצרפתיות לשעבר. מקורו של פער זה במדיניות הלשונית של הבריטים ושל הצרפתים, שהיתה שונה מאוד מהמדיניות הלשונית הסובייטית. במקרים רבים ניסו הבריטים והצרפתים להנחיל אוריינות, ולו בסיסית, באנגלית ובצרפתית, תוך העדפתן על גרסאות כתובות של שפות המקום, מהלך שמעולם לא נעשה בשפה הרוסית בבריה"מ. כאשר הבריטים והצרפתים טרחו בכל זאת לעזור בפיתוחן של גרסאות כתובות לשפות המקומיות, הם התמקדו בדרך כלל בשפות מסוימות – למשל סוואהילית, האוסה, אורדו – כדי שישמשו כלשוניות כתובות בסיסיות בעבור דובריהם של מגוון רחב של דיאלקטים ושפות נבדלות זו מזו, במקום לעשות מאמץ שיטתי ולפתח שפות כתובות שיתאמו כל שפה ושפה מדוברת בחבלי הארץ שתחת שליטתם. כאשר היו קיימות גרסאות כתובות ארכאיות לשפות הדיבור המקומיות, גרסאות שהיו שונות מאוד מן השפות המדוברות (כמו למשל ערבית, טמילית, טלוגו ועוד), העדיפו הבריטים והצרפתים את השימוש בהן על פני יצירת שפות כתובות חדשות המבוססות על השפות המדוברות (וזאת בניגוד להחלטה הסובייטית למשל, ליצור שפה אוזבקית ספרותית חדשה, תוך העדפתה על פני השימוש בשפה הכתובה הקדומה יותר, צ'אגאטאי). הבריטים והצרפתים גם לא שרטטו בדרך כלל גבולות מדיניים בין-לאומיים או פנימיים כדי ליצור יחידות מדיניות הומוגניות מבחינה לשונית. התוצאה – במקרים רבים התחנכו ילדים בשפות שהיו שונות מאוד משפות הדיבור שלהם, ואפשר לקשור זאת ישירות לשיעורי האוריינות הנמוכים באופן כללי המאפיינים את המדינות שהיו בעבר בשליטת הבריטים והצרפתים (רי' דיון בנושא אצל Calvet, 1974, למשל, וכן Bokamba 1984, Phillipson 1992, Dumont and Maurer 1995, Alidou 1996, Fishman, Conrad, and Rubal-Lopez 1996, Bokamba and Tlou 1997, Gill 1999, Powell 2002, Salhi 2002).

יש בכך משום עדות ברורה לכך שביסוסה של שפה כתובה על שפת המקום המדוברת ושרטוט גבולות מדיניים שיתאמו את המציאות הלשונית מניבים שיעורי אוריינות גבוהים מאוד, אפילו במדינות המסוגלות להשקיע משאבים דלים בלבד בחינוך. בסעיפים הבאים נראה כי המצב שונה מאוד כאשר הגרסה הכתובה של השפה שונה באופן ניכר מן הגרסה המדוברת.

3.2. מצבים שבהם ילדים מתחנכים בגרסה לשונית שונה מאוד משפתם המדוברת. למטרותיו של מאמר זה, אתייחס למצב מעין זה כ"דיגלוסיה", תוך הכרה בכך שזה רק אחד מאופני השימוש במונח זה. [7]

אבחין בין שלושה סוגי מצבים. בסוג האחד המצב הדיגלוסי מוגבל לאזור גיאוגרפי מסוים או לקבוצה אתנית מסוימת, כאשר "L" היא השפה היומיומית הרגילה של תושבי האזור או של הקבוצה האתנית ואילו "H" מבוססת על שפת הדיבור היומיומית של אזור גיאוגרפי אחר או של קבוצה אתנית אחרת בתוך אותה מדינה עצמה ("תקן פנימי"). דוגמאות למצב זה הן השפה הסיציליאנית "L" לעומת איטלקית "H", שפת הדיבור האפרו-אמריקנית "L" לעומת אנגלית אמריקנית סטנדרטית "H", וכדומה.

בסוג השני, "H" מבוססת על שפת הדיבור היומיומית של קבוצה במדינה אחרת ("תקן חיצוני"). דוגמאות למצב זה קיימות למשל באיים קריביים כגון אנטיגה וגיימיקה, שם השפה היומיומית המדוברת היא קריאולית המבוססת על אנגלית, אך השפה הסטנדרטית מבוססת על אנגלית בריטית או אנגלית אמריקנית. בסוג השלישי, "H" אינה מבוססת על שימוש לשוני עכשווי של שום קבוצה, אלא על מערכת כללים מחייבים שמקורם האופייני - להלכה לפחות - בטקסט או במערכת טקסטים ארכאיים, כמו למשל בערבית או בטמילית. אני עושה את ההבחנה הזאת כדי לספק קריטריון אובייקטיבי כלשהו לסיווגם של מקרים שבהם השפה הסטנדרטית והשפה המדוברת הן גרסאות נבדלות של אותה שפה עצמה לפי מה שאפשר להגדיר כ"נגישות" השפה הסטנדרטית הנבדלת לילד הדובר דיאלקט שאינו סטנדרטי. בשני המקרים הראשונים השפה הסטנדרטית נגישה מבחינה קוגניטיבית בלי בעייתיות מיוחדת, במובן זה שהיא מבוססת לפחות על שפתו הטבעית והיומיומית של מישהו - גם אם עברה עיבוד או שכלול במידה זו או אחרת - כך שחלק גדול מהמשימה הניצבת בפני הילד בעת רכישת האוריינות הוא פשוט ללמוד את הדיאלקט של אותה קבוצה אחרת. במקרים כאלה יש לשער ש"תקן פנימי" יהיה נגיש יותר מן הבחינה ההתנסותית מאשר "תקן חיצוני", משום שבאופן כללי, ילד דובר דיאלקט שאינו סטנדרטי פשוט ייחנה מחשיפה רבה יותר ל"תקן פנימי", אם כי מצב זה אינו קיים בכל המקרים, והוא עשוי להיות מושפע במקרים מסוימים על ידי גורמים מקומיים (למשל, הפרדה גזעית דה-פאקטו בארצות הברית). במקרה השלישי, לעומת זאת, התקן פחות נגיש לילד מבחינה קוגניטיבית בעת רכישת האוריינות, משום שאינו מבוסס על שימוש לשוני יומיומי של אף אחד ולכן (1) אין בנמצא שום "דגם לחיקוי" (2) יש סבירות גבוהה יותר שכללי התקן הם פרי המצאתם של מדקדקים ולא תוצר של רכישת הלשון באופן טבעי. למרות העובדה שעשויים להיות מקרים אינדיווידואליים שאינם תואמים את שיטת הסיווג הזאת באופן חד-משמעי, בפועל אין בכך בעייתיות אמיתית, וכפי שנראה בהמשך, קיים מתאם ממשי וחזק בין האופן שבו השפות מסווגות במדינות מסוימות לפי שיטה זו לבין שיעורי האוריינות באותן מדינות. לכן יש סיבה טובה להניח ששיטה זו משקפת, בדרך כלל, את מה שאני מגדיר כ"נגישות". בשלושת הסוגים הללו אדון בסעיפים 3.2.1, 3.2.2 ו-3.2.3 בהתאמה.

3.2.1. דיגלוסיה "פנימית" - לשון סטנדרטית עם דיאלקטים. במדינות שבהן שורר מצב מסוג זה השורר בארצות שבדקתי, שיעורי האוריינות הבסיסית הם 99% בערך, ולא מצאתי מחקרים שמהם עולה שהאוריינות הבסיסית נמוכה שם יותר בקרב דוברי דיאלקטים שאינם סטנדרטיים לעומת דוברי

הדיאלקט הסטנדרטי. על בסיס הנתונים שהצלחתי לאסוף ממחקרים ומתצפיות של אינפורמנטים-בלשנים, נראה כי התחושה הכללית היא שבמצב מסוג זה האוריינות בעייתית מעט יותר בקרב דוברי דיאלקטים שאינם סטנדרטיים, אך היא חלה במידה רבה על דוברים מבוגרים יותר ועל אוריינות תפקודית, לא על אוריינות בסיסית. תמונת ההשפעה של השוני הלשוני במצב מסוג זה נעשית סבוכה עוד יותר בשל העובדה שבדרך כלל, דוברי דיאלקטים שאינם סטנדרטיים הם גם עניים יותר מדוברי דיאלקטים סטנדרטיים, וסביר שיש לכך השפעה על איכות השכלתם ועל האוריינות שלהם. פירושו של דבר הוא שגם אם שיעורי האוריינות נמוכים יותר בקרב דוברי דיאלקטים שאינם סטנדרטיים, לא ברור כמה השפעה יש לייחס להבדלים לשוניים כשלעצמם.

במקרים מעין אלה, אפשר להגביר את השימוש בשפה המקומית האתנית בחינוך. אפשר למשל שהמורים ידברו בשפה הזאת בחלק מן השיעורים או בכולם, אפשר להשתמש בגרסה כתובה מתוקנת שלה בהוראת הקריאה בכיתות הנמוכות, ואפשר אף להשתמש בה בכל התפקודים הכתובים, כך שתתפוס באופן חלקי או מלא את מקומה של "H" הכתובה המסורתית. השאלה לגבי קובעי המדיניות הלשונית, שהיא עניינו המרכזי של מאמר זה, היא האם גישה מעין זו תסייע לקידום האוריינות – ושוב, תוך הכרה בכך שהדבר ישתקף באוריינות התפקודית ולא דווקא באוריינות הבסיסית. אך למרבה הצער לא מצאתי מחקרים כלשהם העוסקים בשאלה חשובה זו, משום שהמדיניות החינוכית במדינות המערב-אירופיות והצפון-אמריקניות, שבהן קיימים מצבים מעין אלה, מדכאת כל שימוש בדיאלקטים שאינם סטנדרטיים במערכות החינוך שלהן – בגרסה דבורה או כתובה, ברמות הנמוכות או ברמות הגבוהות – ולפיכך אין כמעט מקרים שיכולים לשמש את החוקרים להשוואה בין מיומנויות אוריינות של דוברי דיאלקטים לא סטנדרטיים שהתחנכו אך ורק בשפה הכתובה הסטנדרטית ובין מיומנויות אוריינות של דוברי אותם דיאלקטים לא סטנדרטיים שהתחנכו, באופן חלקי לפחות, בגרסה כתובה של הדיאלקט שאינו סטנדרטי.

במצבים מסוג זה, גם באזורים שבהם משתמשים בדרך כלל בדיאלקטים שאינם סטנדרטיים בתקשורת היומיומית, דוברי הדיאלקטים הללו נהנים מחשיפה רבה יחסית לגרסה המדוברת של "H", משום שהיא בכל זאת שפת היום-יום המדוברת של תת-קבוצה באוכלוסיית המדינה. הם שומעים את השפה לעתים תכופות בטלוויזיה, ברדיו ובמצבים תקשורתיים יום-יומיים (בעיקר בערים), ולפיכך הם מבינים את הגרסה המדוברת של "H" טוב למדי. אך אין זה אומר בהכרח שהם מסוגלים לדבר בה היטב. זאת ועוד: במקרים מסוימים ייתכן שהילדים נהנים מחשיפה מוגבלת יחסית ל-"H" לפני תחילת לימודיהם בבית-הספר, עובדה שעלולה לגרום בעיות ברכישת אוריינות ב-"H". ואולם יש להדגיש כי ככל שניתן לקבוע, הקשיים שמצב מעין זה גורם ברכישת האוריינות מוגבלים בדרך כלל לרמות הגבוהות יותר של האוריינות, ולכן יהיה צורך להדגים את תוצאות הקשיים האלה ולהשוות בין תוצאות סוגים שונים של מדיניות לשון על סמך מחקרים השוואתיים ברמות אוריינות גבוהות יותר.

3.2.2. **מצבים שבהם "H" מבוססת על שפתם המדוברת של קבוצת אנשים במדינה אחרת** ("תקן חיצוני"). זה המצב בג'מייקה למשל, שם השפה המקומית, הידועה לבלשנים כקריאולית ג'מייקנית, היא שפת הדיבור, אך השפה הכתובה הסטנדרטית מבוססת על האנגלית המדוברת של אנגליה או של ארצות הברית. נתונים על מדינות שבהן נהוגה מדיניות לשונית מסוג זה מופיעים בלוח מס' 7:

לוח מס' 7 – שיעורי אוריינות במדינות שבהן "H" מבוססת על שפת הדיבור היומיומית של תושבי מדינה אחרת

תמ"ג אוריינות	דירוג תמ"ג לנפש	תמ"ג לנפש	דירוג אוריינות	שיעורי אוריינות	
-63	49	\$12,968	112	85%	אנטיגה
-47	82	\$3,998	129	79.9%	ג'מייקה
-39	28	\$26,389	67	96.8%	קפריסין
-20	38	\$15,908	58	98.4%	טרינידד
-8	7	\$56,711	15	99.0%	שווייץ
-7	69	\$5,747	76	94.8%	סנט לוסיה
1	73	\$5,162	72	96.0%	גרנדה
-27	49		76		ממוצע

לבכל המדינות לעיל, השפה הרשמית היא אנגלית בריטית או אנגלית אמריקנית, חוץ משווייץ, שם השפות הרשמיות הן גרמנית, צרפתית ואיטלקית, וקפריסין, שם השפה הרשמית היא יוונית המבוססת על דיאלקט פלופונסי.

כפי שאפשר לראות, במדינות אלה קיימת נטייה כללית של אוריינות נמוכה משהיינו מצפים על בסיס התמ"ג לנפש, אך נטייה זו אינה עקבית, והיא חזקה רק בארבע משבע המדינות מסוג זה שלגביהן יש נתונים זמינים (אם כי יש לציין שאין מדינות מסוג זה שבהן קיימת מגמה הפוכה חזקה). סביר להניח כי במידה שבמדינות אלה רמת האוריינות אכן נמוכה מכפי שהיינו מצפים, אפשר לייחס זאת לריחוק בין "H" ו-"L", בשילוב העובדה שמשום שבמקרים אלה, "L" מבוססת על שפת הדיבור היומיומית הרווחת במדינה אחרת, מידת החשיפה לשימוש הדבור של "H" נמוכה באופן ניכר לעומת מקרים שבהם "H" מדוברת באותה מדינה עצמה (ר' לעיל). ואולם גם כאן, מכיוון שלא נעשה במדינות אלה כל שימוש ב-"L" במערכת החינוך, לא נעשו גם מחקרים שהיו יכולים לספק עדות ספציפית להשפעה-בכוח שהיתה יכולה להיות למדיניות מעין זו.

3.2.3. מצבים שבהם "H" אינה מבוססת על שימוש יומיומי של אף אחד, בשום מקום. מצב זה רלוונטי באופן הישיר ביותר למדיניות הלשון הנהוגה בשפה הערבית, כיוון שערבית היא שפה מסוג זה. במקרה זה, "H" מבוססת על גרסה קדומה יותר של השפה, שאינה משמשת עוד כשפת הדיבור היומיומית של איש ואשר עברה עיבוד ושכלול מתוקף מערכת כללים פורמליים מחייבים שפיתחו מדקדקים ולפיכך היא לשון מאובנת למעשה. לבד מן הערבית, זה גם מצבה של השפה הפרסית וכן של כמה שפות בתת-היבשת ההודית. מדינות שהן חלק מהודו ושפותיהן משתייכות לסוג זה מופיעות בלוח מס' 8, לצד שיעורי האוריינות שלהן:

לוח מס' 8 – שיעורי אוריינות בשפות שבהן "H" אינה שפתו המדוברת של אף אחד, בשום מקום, אך היא מבוססת על גרסה קדומה יותר של השפה

90.7%	סרי לנקה (סינהאלזית)
82.4%	איראן (פרסית)
73.5%	טמיל נאדו (טמילית)
70.3%	מדינות ערב (ערבית)
67.0%	קרנאטקה (קאנאדית)
61.1%	אנדרה פראדש (טלוגו)
47.5%	בנגלדש (בנגאלית)

(כל השפות לעיל, להוציא ערבית ופרסית, מדוברות בתת-היבשת ההודית) [8]

כפי שאפשר לראות, שיעורי האוריינות במדינות אלה נמוכים למדי. יתר על כן, הם גם נמוכים ככלל, ובאופן ניכר, מכפי שהיה ניתן לצפות לאור עושרן של מדינות אלה. לוח מס' 9 מציג נתונים על דירוגי האוריינות ודירוגי התמ"ג לנפש במדינות ערב:

לוח מס' 9 – דירוגי אוריינות ודירוגי תמ"ג לנפש במדינות דוברות ערבית (מתוך 177/179 מדינות)

תל"ג- אוריינות	תל"ג דירוג לנפש	תל"ג לנפש	דירוג אוריינות	שיעורי אוריינות	
-96	3	\$70,754	99	89.0%	קטאר
-84	16	\$42,275	100	88.7%	איחוד האמירויות
-83	40	\$15,412	123	81.4%	עומאן
-82	29	\$22,109	111	86.5%	בחריין
-80	39	\$15,416	119	82.9%	ערב הסעודית
-67	50	\$10,840	117	84.2%	לוב
-55	24	\$32,259	79	93.3%	כוויית
-54	105	\$2,368	159	52.3%	מרוקו
-53	87	\$3,702	140	69.9%	אלג'יריה
-40	94	\$3,313	134	74.3%	תוניסיה
-28	125	\$1,257	153	60.9%	סודאן
-27	130	\$1,020	157	54.1%	תימן
-23	115	\$1,739	138	71.4%	מצרים
-14	112	\$1,928	126	80.8%	סוריה
12	102	2,7414	90	91.1%	ירדן
-52	71		123		ממוצע

(לא היה ניתן להשיג נתונים השוואתיים לגבי השטחים הפלסטיניים ולגבי עיראק)

(הערה: בחמש המדינות הראשונות ברשימה, הנתון תמ"ג-אוריינות הוא הנמוך ביותר בעולם)

כפי שאפשר לראות, שיעורי האוריינות נמוכים מכפי שהיה ניתן לצפות, וזאת בכל מדינות ערב חוץ מירדן, והשיעורים גם נמוכים **בהרבה**, 52 מקומות בממוצע. חריג במיוחד המצב בקטאר, המדורגת שלישית בעולם בדירוג התמ"ג לנפש, עם יותר מ-\$70,000, אך מדורגת רק במקום ה-99 בעולם בדירוג האוריינות: 89% בלבד. [9] בולט במיוחד מבחינה זו המחקר המדווח אצל Spratt, Wagner, ו-Ezzaki, 1989, שמצאו כי בקרב תלמידי כיתה ה' במרוקו, דוברי השפה הברברית קוראים ערבית ברמה השווה לזו של דוברי ערבית (טובה או גרועה באותה מידה). מכאן נובע שמן ההיבט הקוגניטיבי, הערבית הסטנדרטית היא שפה זרה בעבור דוברי הערבית ממש כשם שהיא שפה זרה בעבור דוברי השפה הברברית, שאינה שפה שמית אפילו.

במדינות שבהן קיימת דיגלוסיה מסוג זה, שיעורי האוריינות נמוכים בדרך כלל בהשוואה לנתוני התמ"ג לנפש. איראן מדורגת במקום ה-83 בעולם מבחינת התמ"ג לנפש, אבל רק במקום ה-120 בדירוג שיעורי

האוריינות. ובתחומי הודו, קרנאטאקה מדורגת במקום ה-11 מתוך 32 מדינות מבחינת ההכנסה לנפש, אך רק במקום ה-20 בדירוג האוריינות, ואנדרה פראדש מדורגת במקום ה-16, הקרוב לממוצע מבחינת ההכנסה לנפש, אך רק במקום ה-27, הקרוב לתחתית, בדירוג האוריינות. [10]

להכללה זו יש תימוכין גם בהשוואה למצבים שבהם אפשר לעשות השוואה ישירה, מצבים שנעשה בהם שימוש בסטנדרטים המבוססים על השפה המדוברת. קיימים נתונים זמינים לגבי שלושה מקרים כאלה – השוואות בין השפה המלטזית לשפה הערבית, בין השפה הטגייקית לשפה הפרסית, ובין דמוטיקי (המבוססת על השפה היוונית המדוברת) לקאתארבוסה (ה-“H” היוונית).

מלטזית היא השפה הלאומית במלטה. מבחינה לשונית אפשר להגדירה כדיאלקט של השפה הערבית, אך המלטזית הסטנדרטית מבוססת על המלטזית המדוברת. היא נכתבת באותיות לטיניות, עם כמה סימני ניקוד דיאקריטיים (למשל, h חצויה בקו מייצגת ח' גרונית). (1) היא דוגמה טיפוסית למלטזית כתובה:

(1) Il-bnedmin kollha jítwiellu hielsa u ugwali fid-dinjità u d-drittijiet. Huma mogħnija bir-raġuni u bil-kuxjenza u għandhom igibu ruhhom ma' xulxin bi spiritu ta' aħwa.

“כל בני האדם נולדו בני חורין ושווים בערכים ובזכויותיהם. כולם נחננו בתבונה ובמצפון ועליהם לנהוג איש ברעהו ברוח של אחווה”. (סעיף א' מתוך “ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם”)

שיעורי האוריינות במלטה הם 87.9%. לעומת זאת, שיעורי האוריינות במדינות ערב, שם המדיניות הלשונית היא דיגלוסית, וה-“H” מבוססת על לשון קלאסית מאובנת, הם 70.3% בלבד.

עד העידן הסובייטי נתפסה הלשון הטגייקית כדיאלקט של השפה הפרסית, ובמידה שדוברי הלשון הידועה כיום כטגייקית ידעו קרוא וכתוב בכלל, הם השתמשו בשפה הפרסית כשפתם הספרותית. כפי שראינו, הממשלה הסובייטית פיתחה את הלשון הטגייקית כשפה כתובה מובחנת, על בסיס השפה המדוברת של טגייקיסטאן, וכיום שיעורי האוריינות בטגייקיסטאן הם 99.5%. באיראן, לעומת זאת, שפת הקריאה והכתיבה היא פרסית סטנדרטית, העושה שימוש ב-“H” מאובנת, ושיעורי האוריינות עומדים על 82.4% בלבד, וזאת למרות העובדה שהתמ”ג לנפש באיראן גדול מזה של טגייקיסטאן פי חמישה ויותר.

השפה היוונית היא דוגמה נוספת לכך. עד 1976 שרר ביוון מצב לשוני דיגלוסי, אך אז הוחלפה “H” – שפת הקאתארבוסה, שהיתה מבוססת על השפה הביזנטית ולא על שפתה המדוברת של קבוצה כלשהי – ובמקומה הונהגה כשפה הסטנדרטית שפה כתובה המבוססת על שפת הדיבור ושמה “דמוטיקיי” (כלומר, “שפת העם”; ר' Frangoudaki 1992, Browning 1982). אחרי הנהגתו של שינוי זה גדלו שיעורי האוריינות באורח דרמטי, כמתואר בלוח מס' 10:

לוח מס' 10 – שיעורי האוריינות ביוון במצב דיגלוסי ובמצב שאינו דיגלוסי

86%	1971 (במצב דיגלוסי)
96%	2006 (במצב שאינו דיגלוסי)

השאלה הנשאלת, אם כן, היא מדוע דיגלוסיה מסוג זה היא בעייתית במיוחד מבחינת האוריינות, כפי שראינו בעקביות עד כה?

(המקרה של השפה הסינהלזית, היוצאת מן הכלל בסוג זה, יידון בהמשך). השערת הטובה ביותר כרגע היא שהסיבה לכך היא שבמקרים אלה - **ורק** במקרים אלה - השפה הסטנדרטית "H" אינה מבוססת על שימוש לשוני עכשווי של קבוצה כלשהי, אלא על טקסטים קדומים וכללים דקדוקיים שיצרו מדקדקים על בסיס אותם טקסטים. ייתכן שאותם טקסטים היו מבוססים על גרסה מדוברת **קדומה יותר** של השפה, אם כי אין זה ברור שכך אכן היה. אך בלי קשר לשאלה זו, שפות סטנדרטיות כאלה נתפסות כיום כקובץ של כללים דקדוקיים קשיחים, שלא התפתחו כדי לענות על הצרכים הטבעיים של המשתמשים בשפה. לעומת זאת, במצבי דיגלוסיה שבהם "H" מבוססת על השימוש היומיומי של קבוצה כלשהי, השפה הסטנדרטית אכן מתפתחת - אמנם במהירויות משתנות ממקרה למקרה - במקביל להתפתחות השימוש הדבור של קבוצת הדגם, והתשומה המתמשכת הזאת מן השפה המדוברת אל השפה הסטנדרטית שומרת על טבעיותה היחסית של השפה הסטנדרטית, אפילו בעבור דוברי דיאלקטים אחרים.

להנחה זו יש תימוכין נוספים בנתונים על השפה העברית, שבה הלשון הנתפסת כ"נכונה" מבחינה נורמטיבית מבוססת על טקסטים מן המקרא ומן המשנה. מצב זה אינו מתואר באופן מסורתי כמצב דיגלוסי, בעיקר משום שהמרחק הממשי בין השפה המדוברת לבין השפה הכתובה אינו גדול כל כך, בשל העובדה שהשפה העברית קמה לתחייה כלשון דיבור על בסיס הטקסטים האלה רק לפני כמאה שנים. ואף על פי כן, אותו דפוס כללי מופיע כאן כמו בשפות שבהן "H" היא לשון מאובנת - ישראל מדורגת במקום ה-31 בדירוג התמ"ג לנפש, אך רק במקום ה-66 בדירוג האוריינות. אמנם פער זה קיצוני הרבה פחות מזה שבמדינות ערביות כגון עומאן, בחריין וערב הסעודית, שבהן התמ"ג לנפש דומה, אך זה בכל זאת פער בולט, בעיקר לאור ההשקעה הגבוהה באופן חריג של ממשלת ישראל בחינוך (7.5% מהתמ"ג - המקום ה-17 בדירוג של 132 מדינות; ר' הערה 5). את ההפרש הנמוך יותר בין דירוג התמ"ג לדירוג האוריינות בישראל לעומת מדינות ערב אפשר לייחס להשקעה הגבוהה יותר בחינוך, או לריחוק הלשוני המצומצם יותר בין השפה המדוברת לבין השפה הכתובה בעברית לעומת ערבית (או לשילוב של שני הגורמים גם יחד). מנגד ראוי לציין כי אוכלוסיית המהגרים (העולים) בישראל גדולה יחסית, ועובדה זו לכשעצמה עשויה להסביר את שיעור האוריינות הנמוך יחסית, בלי קשר למאפייניה של השפה הסטנדרטית.

יש להדגיש כי הסבר זה לכך שלשפות בעלות "H" מאובנת יש שיעורי אוריינות נמוכים באופן ניכר ממה שניתן לצפות - הוא בגדר השערה בלבד. אבל **הדפוס** הכללי ברור למדי, יהיה אשר יהיה ההסבר לקיומו. וההסבר לדפוס הזה הוא שאלה שיש לבדוק במחקרים עתידיים ולהביא בחשבון בעת קבלת החלטות וגיבוש מדיניות.

חשוב לדון במקרה של סרי לנקה לעומק, משום שזה המקרה היחיד שבו שפה דיגלוסית עם "H" מאובנת **עומדת בסתירה** ברורה למגמה הכללית. סרי לנקה מדורגת במקום ה-118 בדירוג התמ"ג לנפש, אך במקום ה-93 בדירוג שיעורי האוריינות, נתון השונה באופן קיצוני מהנתונים על שפות דיגלוסיות אחרות עם "H" מאובנת. שיעור האוריינות מרשים עוד יותר כשמביאים בחשבון את העובדה שכ-20% מאוכלוסיית סרי לנקה הם דוברים ילידיים של השפה הטמילית, ואף על פי שנתוני אוריינות נפרדים אינם זמינים, סביר להניח שדוברי הטמילית מנמיכים באופן כללי את שיעורי האוריינות, שכן שיעורי האוריינות בטמיל נאדו שבהודו מגיעים ל-73.5% בלבד. נעוץ, למשל, בנתונים בלוח מס' 11, המשווה את שיעורי האוריינות בסרי-לנקה ובמדינות דוברות ערבית עם תמ"ג דומה לזה של סרי לנקה:

לוח מס' 11 – שיעורי אוריינות ותמ"ג לנפש בסרי לנקה ובמדינות דוברות ערבית עם תמ"ג לנפש דומה

שיעורי אוריינות	דירוג אוריינות	תמ"ג לנפש	דירוג תמ"ג לנפש	
90.7%	93	\$1,558	118	סרי לנקה
71.4%	138	\$1,739	115	מצרים
52.3%	159	\$2,368	105	מרוקו
60.9%	153	\$1,257	125	סודאן
80.8%	126	\$1,928	112	סוריה
54.1%	157	\$1,020	130	תימן

גם בסרי לנקה וגם במדינות ערביות אלה נהוגה מדיניות לשונית דיגלוסית עם "H" מאובנת, והתמ"ג לנפש כאן וכאן הוא באותו סדר-גודל בקירוב, אך כפי שאפשר לראות, שיעורי האוריינות בסרי לנקה גבוהים בהרבה מאלה שבמדינות הערביות הללו. יש לציין, נוסף על כך, כי גם בסרי לנקה וגם במדינות הערביות, זו תופעה רגילה שמורים ידברו ב-"L" אל תלמידיהם, תופעה שאינה מוכרת **בשום** מצב דיגלוסי אחר שבדקתי.

נשאלת אפוא השאלה מדוע שיעורי האוריינות בסרי לנקה גבוהים יותר במידה כה ניכרת, יחסית לתמ"ג לנפש, לעומת כל אחת מהמדינות האחרות עם "H" מאובנת. שאלה זו דורשת מחקר מפורט יותר, אך המחקר שערכתי מצביע על הסבר אפשרי לפער זה. המאפיין המבדיל הברור ביותר בסרי לנקה הוא **שהוראת הקריאה בסינהאלזית נעשית ב-"L" בארבע השנים הראשונות ללימודים, והתלמידים מתחילים ללמוד לקרוא ב-"H" רק בשנת הלימודים החמישית.** אין זה המצב בשפה הערבית וגם לא בשום שפה דיגלוסית אחרת שמצאתי עליה נתונים. בשפות האחרות אין כל שימוש ב-"L" כשפה כתובה במערכת החינוך.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם המחקרים הנזכרים לעיל, המצביעים על כך שהאוריינות נרכשת באופן היעיל ביותר באמצעות שפת-האם בשנות הלימודים הראשונות, והמעבר להוראת קרוא וכתוב בשפה אחרת נעשה רק אחרי שנות לימודים אחדות. וזה אכן הבסיס למדיניות אונסקו. במקרה של השפה הסינהאלזית, המעבר אינו ל"שפה אחרת", אלא לצורת "H" של מה שנתפס כ"אותה שפה", אך הדפוס הכללי הוא אותו דפוס, משום ש-"H" שונה באופן ניכר משפתו המדוברת של הילד.

אפשר בעצם להמשיך בטיעון זה צעד אחד נוסף, מפני ששיעורי האוריינות בסרי לנקה **עולים ברמתם** על הצפוי לאור התמ"ג לנפש – כלומר, לא זו בלבד שאפקט ה-"H" המאובנת מנוטרל כליל, אלא שאף **חל היפוך** במגמה. אמנם אני מעז ונכנס כאן לתחום ההשערות, אך ייתכן שהשימוש המודע ב-"H" שהיא שונה באופן ניכר מדרבן את הרשויות החינוכיות להשתמש בשנות הלימודים הראשונות בגרסה כתובה של "L" שהיא **קרובה ביותר** לשפת הדיבור, קרובה יותר מאשר בשפות כגון אנגלית או צרפתית, שבהן השוני בין השפה המדוברת לבין השפה הכתובה אינו כה גדול. במילים אחרות, ייתכן שהמקראות לראשית לימוד

הקריאה בסיונהאלזית מבוססות באורח חופשי יותר על שפת הדיבור משום שאין כל העמדת פנים שזו שפה כתובה "אמיתית", כפי שהיא קיימת באנגלית או בצרפתית למשל, והדבר מקל יחסית על רכישת האוריינות (על אף מעמדה הכלכלי הנמוך יחסית של המדינה). בשיטה כזאת, המעבר לסיונהאלזית "אמיתית" נעשה רק בשלב מאוחר יותר, כאשר התלמידים כבר מסוגלים להתמודד עמה מבחינה קוגניטיבית. הסבר זה הוא בגדר השערה כמובן, אך הוא נראה הגיוני על בסיס הנתונים הזמינים.

3.3. סיכום. המחקר ההשוואתי שתואר בסעיף זה מצביע על כך שאפילו במקרים שבהם השפה הכתובה הסטנדרטית נחשבת ל"אותה שפה" כמו השפה המדוברת המקומית, קיימים הבדלים קיצוניים מבחינת שיעורי האוריינות, הבדלים התלויים בקשרים שבין השפה המדוברת לבין השפה הסטנדרטית. במקרים שבהם ביססו באופן מודע את השפה הסטנדרטית על השפה המדוברת העכשווית כך שיהיה רק שוני מזערי בין שתיהן, אפשר להשיג אוריינות מלאה בכלל האוכלוסייה, אפילו במדינות עניות שמשקיעות בחינוך מעט, יחסית למשאבים העומדים לרשותן (ר' לוחות מס' 2 ו-3 והערה 5). בקצה האחר של הרצף מצויים מקרים שבהם השפה הסטנדרטית אינה מבוססת על שימוש יומיומי של שום קבוצה אלא היא במידה מסוימת פרי יצירתם של מדקדקים. שפה סטנדרטית כזאת אינה "טבעית", מפני שאין שום קבוצת יעד שאת שפת היומיום שלה אפשר ללמוד ולחקות. במקרים אלה שיעורי האוריינות הבסיסית נמוכים בהרבה מכפי שהיה ניתן לצפות על בסיס העושר הלאומי וההקצאה היחסית לחינוך (ר' לוח מס' 9 והדיון להלן והערה 9). בין שני מצבי-הקצה הללו, נראה כי במצב דיגלוסי, קל יותר ללמוד שפה סטנדרטית המבוססת על דיאלקטים המדוברים באותה מדינה עצמה מאשר ללמוד שפה סטנדרטית המבוססת על דיאלקטים המדוברים במדינה אחרת, אפילו כאשר מביאים בחשבון את העובדה שמצבים כאלה מתקשרים בדרך כלל עם מדינות עניות יותר (ר' לוח מס' 7).

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ההשערה שלא זו בלבד שקל יותר ללמוד קרוא וכתוב בשפת האם לעומת שפה זרה – כפי שמאשישים המחקרים שהוזכרו בתחילתו של מאמר זה – אלא שגם קל יותר ללמוד קרוא וכתוב בגרסה "נגישה" יותר של שפת-האם. הממצאים מצביעים על כך שהגרסה ה"נגישה" ביותר היא זאת המבוססת על הדיאלקט הילידי הספציפי, ושפילו במדינות שמשאביהן הכספיים מוגבלים מאוד, אפשר להשיג אוריינות של כלל האוכלוסייה בשפה סטנדרטית המבוססת על שפת הדיבור המקומית. במקרים כאלה, הילדים לומדים קרוא וכתוב פשוט באמצעות לימוד גרסה כתובה של הדיאלקט הדבור שהם כבר יודעים. השפות הסטנדרטיות הפחות "נגישות" הן אלה המבוססות על דיאלקטים המשמשים כשפת דיבור של קבוצות אחרות באותה מדינה. עוד פחות נגישות הן אלה המבוססות על דיאלקטים המדוברים במדינות אחרות, ולבסוף – הנגישות פחות מכול הן אלה שאינן מבוססות כלל על דיאלקטים מדוברים עכשוויים. ממחקר זה עולה אפוא שיש סיבה טובה להניח כי קל ביותר ללמוד קרוא וכתוב בשפה סטנדרטית המבוססת על הדיאלקט הילידי של הלומד, אולם יש להדגיש כי המחקר לא עסק בשאלת הקלות היחסית של רכישת אוריינות המבוססת על ריחוק לשוני. כלומר, בהינתן שתי שפות סטנדרטיות ששתיהן מבוססות על דיאלקטים שונים מן הדיאלקט הילידי של הלומד, לא ברור שיהיה קל יותר ללמוד קרוא וכתוב בשפה הקרובה יותר לדיאלקט הילידי של הלומד. עם זאת, סביר להניח שיהיה קל יותר לרכוש אוריינות בשפה הסטנדרטית שאליה הלומד חשוף יותר באופן זה או אחר. הבה נדגים זאת באמצעות התושבים החיים באזורים הקרובים לגבול צרפת-איטליה למשל: יש סיבה להניח כי הקלות או הקושי שבהם ירכשו תושבים אלה את הצרפתית הסטנדרטית או את האיטלקית

הסטנדרטית יעמדו ביחס ישיר למידת חשיפתם של הלומדים לדיאלקטים שהשפות הסטנדרטיות האלה מבוססות עליהם (פריזאי וטוסקני בהתאמה). לעומת זאת, אין ככל הידוע לי ראיות מיוחדות לכך שהקלות או הקושי של התושבים האלה ברכישת השפה הסטנדרטית האחת או האחרת יעמדו ביחס ישיר למידת הקרבה לשונית שבין הדיאלקטים ששפות אלה מבוססות עליהם ובין הדיאלקט המקומי של אזור הגבול (קרבה לשונית עשויה להשפיע במקרים מעין אלה, אך למיטב ידיעתי אין לכך תימוכין בנתוני המחקר הזה או כל מחקר אחר).

הדיון המופיע כאן יוצא באופן כללי מנקודת ההנחה שבמקרים שבהם השפה הסטנדרטית נתפסת כ"אותה שפה" כמו השפה המדוברת המקומית, שפת ההוראה במערכת החינוך תהיה **אותה גרסה של אותה שפה** מן ההתחלה ועד הסוף. הנחתי זו מבוססת פשוט על כך שלבד מהשפה הסינהאלית בסרי לנקה, אינני יודע על מקרה כלשהו שבו מתבצע מעבר מגרסה לשונית אחת לגרסה אחרת בשלב כלשהו בתהליך החינוכי, ולפיכך יש מידע מועט מאוד על השפעתה של מדיניות מעין זו. עם זאת, המקרה של סרי לנקה מצביע על כך שאפשר למתן את השפעתו של השימוש בשפה סטנדרטית שהיא שונה מאוד משפת הדיבור המקומית (או אף להפוך את המגמה כליל) באמצעות שימוש בגרסה כתובה המבוססת על שפת הדיבור המקומית בשנות הלימודים הראשונות, ומעבר לשפה הסטנדרטית האמיתית בשלב מאוחר יותר (בסרי לנקה מתחיל המעבר בשנת הלימודים החמישית). נראה כי פשרה מעין זו היא הבחירה היעילה ביותר במדינה שמתקשת, מסיבה זו או אחרת, להשתמש בשפה סטנדרטית שאינה מבוססת על שפת הדיבור המקומית, אך רוצה בכל זאת למזער את ההשפעות השליליות של מדיניות כזו על האוריינות הכללית. אולם ראוי לציין כי אפילו במקרה של סרי לנקה, שיעורי האוריינות שהושגו עקב כך, 90.7%, אינם גבוהים כפי שמדינות רבות היו רוצות, והם נמוכים במידה ניכרת משיעורי האוריינות במדינות כמו טגייקיסטאן, אוזבקיסטאן, מולדובה וקירגיזסטאן, מדינות שרמת התמ"ג שלהן נמוכה מזו של סרי לנקה, אבל השפה הסטנדרטית בהן מבוססת על שפת הדיבור המקומית.

4.0. דיגלוסיה עם "H" מאובנת ושינויים טכנולוגיים: מבט היסטורי: לפני המצאת הדפוס, באמצע המאה ה-15, היתה אירופה המערבית במצב דומה למדי לזה שתוארת בסעיף 3.2.3. השפה היחידה שזכתה בלגיטימיות מלאה היתה השפה הלטינית, שנשארה מאובנת כלשון כתובה בעוד שגרסותיה המדוברות התפתחו והשתנו מאוד. במשך הזמן התפתחו גרסאות שונות של הדיאלקטים הדבורים השונים של הלטינית, והיו לשפות הידועות כיום כשפות הרומאניות – צרפתית, איטלקית, ספרדית, פורטוגלית, רומנית, מולדובית, קטלונית, ועוד. טקסטים כתובים הנחשבים כיום כדוגמאות מוקדמות לשפות אלה החלו להופיע במאה ה-12, למשל "La Chanson de Roland" בצרפתית (אמצע המאה ה-12), "El poema del Cid" בספרדית (ראשית המאה ה-13), "Llibre de Meravelles" מאת Lull בקטלונית (שלהי המאה ה-13), "Cancioneiro da Ajuda" בפורטוגלית (שלהי המאה ה-13), ו-"La Divina Comedia" מאת דאנטה (ראשית המאה ה-14). אף שטקסטים אלה הם בעלי חשיבות רבה לספרות המודרנית ולבלשנות המודרנית, יצירתם לא השפיעה באותה תקופה באופן משמעותי על הדומיננטיות של השפה הלטינית: זו היתה קשורה לאינטרסים שמרניים מושרשים, בייחוד אלה של הכנסייה הקתולית, שלא תמכה ברעיון של ציבור אורייני ופעיל מבחינה אינטלקטואלית (רי' דיון אצל Anderson, 1983).

באותה תקופה שרר מצב מקביל גם באירופה המזרחית, שבה דיברו שפות סלאביות (ה-"H" שם היתה השפה הסלאבית הכנסייתית העתיקה), באזורים דוברי יוונית (ה-"H" שם היתה היוונית הקדומה), אמה

של שפת קאתארבוסה), ובאזורים דוברי ערבית (ה-"H" שם היתה מבוססת על שפת הקוראן). אך סביר להניח כי הריחוק בין שפות "H" אלה לבין השפות המדוברות היה קטן יותר במקרים אלה לעומת המצב באירופה המערבית, מן הסיבה הפשוטה ששפת "H" שם, השפה הלטינית, כבר היתה במצב של קיפאון במשך זמן רב הרבה יותר – למעלה מאלף שנים. אף שאין זה אפשרי לקבוע את שיעורי האוריינות היחסיים במאה ה-15, עצם הארכאיות של שפת "H" באירופה המערבית היוותה, ללא ספק, מכשול בדרך להשגת אוריינות, וסביר שמסיבה זו היו שיעורי האוריינות שם נמוכים יחסית באותה תקופה, מצב שהיה אחד הגורמים לנחשלותו היחסית של אזור זה בהשוואה לארצות המזרח.

אך במהלך מאות השנים שלאחר מכן החל להתחולל שינוי ראוי לציון. במערב אירופה נעשה שימוש נרחב בטכנולוגיית הדפוס, בקנה-מידה שעלה בהרבה על השימוש בדפוס בארצות המזרח, שם אסרה האימפריה העותמאנית על שימוש כזה זמן קצר לאחר המצאתו, משום שמנהיגי האימפריה ראו בטכנולוגיה זו איום על יציבות הסדר הפוליטי הקיים (רי' Anderson 1983).

הטכנולוגיה החדשה שימשה במיוחד את השפות הכתובות החדשות שהתפתחו במערב אירופה והיו מבוססות על שפות דיבור מקומיות, שלקהל הרחב, היו קלות הרבה יותר לקריאה. הלטינית המשיכה למשול בכיפה בכתבי היד, אך מכוונות הדפוס הכריעו במהרה את תפוקות המדיום הידני. עד סוף המאה ה-16 היתה השפה הלטינית בנסיגה, והשפות הכתובות החדשות נפוצו בכל מקום. האחידות הלשונית של אירופה המערבית אמנם קרסה, אך עמי האזור רכשו אוריינות ברמות חסרות תקדים ונעשו יצירתיים ופוריים יותר מבחינה אינטלקטואלית. תמורה זו חלה במקביל להתפתחות השפות הכתובות המבוססות על שפות הדיבור המקומיות ולשימוש הנרחב שנעשה בהן מפני שרבים יכלו לקרוא ולכתוב בהן ביתר קלות וביתר יעילות. בתקופה מוגדרת זו – ואפשר לטעון כי במידה רבה זו גם היתה הסיבה – החלה אירופה המערבית, אף שהיתה מפוצלת מבחינה לשונית, לבלוט כציוויליזציה המתקדמת ביותר בעולם. האימפריה העותמאנית, לעומת זאת, נותרה מאוחדת מבחינה מדינית, אך פיגרה יותר ויותר מאחורי מערב אירופה. מכיוון שפסלו את השימוש בטכנולוגיית הדפוס, ולכן גם לא פיתחו גרסאות כתובות של שפות הדיבור, המשיכו העותמאנים להסתמך על שפות כתובות מאובנות – השפה העותמאנית הכתובה והערבית הקלאסית – שלא היו נגישות למרבית נתיניהם.

אנו נמצאים כעת בתחילתה של מהפכה טכנולוגית נוספת מבחינת הלשון הכתובה, ואם ההיסטוריה מהווה מדד כלשהו, הרי שתוצאותיה של מהפכה זו יהיו דרמטיות לא פחות. בדיוק כשם שהמילה המודפסת החלה להחליף את המילה הכתובה בכתב-יד במחצית השנייה של המאה ה-15, כך החלה, ב-25 השנים האחרונות, המילה האלקטרונית להחליף את המילה המודפסת (רי' למשל Danet and Herring 2003). כבר כיום רב מספרם של הקוראים וכותבים באמצעים אלקטרוניים – דואל, מסרונים "SMS", בלוגים, יומנים אלקטרוניים, וכד' – יותר מאשר באמצעים מודפסים, וברבים מן ההקשרים האלה, הנטייה היא לכתוב באופן המשקף ישירות את לשון הדיבור. וכך, כמו שהתרחש עם המצאת הדפוס, מדיום טכנולוגי חדש מתחיל להביא עמו מנהגי כתיבה חדשים.

טריותה של התפתחות זו משתקפת במוסכמות שונות באופן בולט לגבי הכתיבה האלקטרונית בקרב קבוצות גיל שונות. מי שגילם כיום עולה על 30 נחשפו בראשונה לכתיבה האלקטרונית בשלב מאוחר יותר של חייהם, אחרי שכבר פיתחו אוריינות שהיתה מבוססת על המילה המודפסת, ולכן היה טבעי מבחינתם להעביר בפשטות את מוסכמות הכתיבה הקיימות אצלם אל האמצעים האלקטרוניים, כשאלה הפכו זמינים. מי שטרם מלאו להם 30, לעומת זאת, נחשפו בראשונה לכתיבה אלקטרונית בגיל צעיר הרבה יותר,

לפני שפיתחו מיומנויות אוריינות מלאות על בסיס הנורמות המקובלות, הקשורות במילה המודפסת. עקב כך, בהקשרים מסוימים שבהם קיימת תחושה שהשפה אמורה להיות דיבורית יותר – במיוחד בהודעות דוא"ל, במסרונים "SMS" ולעתים קרובות גם בבלוגים – הם חשים חופשיים יחסית להתעלם ממוסכמות הכתיבה המקובלות כדי להשיג מטרה זו. במקרים שבהם השפה המדוברת ממילא אינה שונה בהרבה מן השפה הכתובה, באנגלית ובעברית למשל, דוברים צעירים אלה יכולים, ביסודו של דבר, להשתמש בנורמה המקובלת בתוספת כמה שינויים, וכך ליצור לשון דיבורית יותר באופיה (למשל, השימוש ב-"u" במקום "you", 4 במקום "for", וכדומה). אולם במצבים שבהם קיים שוני קיצוני בין השפה המדוברת לבין השפה הכתובה המקובלת, כגון במצבים שתיארתם כמצבים דיגלוסיים, אין הדבר אפשרי, וכתיבה בסגנון דיבורי כרוכה, ביסודו של דבר, בויתור גורף על השפה הסטנדרטית המקובלת ופיתוח דרך כלשהי לכתיבה בשפת הדיבור. וזה אכן מה שקורה: כל המגיבים לסקר שערכת באמצעות האינטרנט – בנוגע לשפה הסיציליאנית, הפרסית, הטמילית, הגרמנית השווייצרית, ועוד – דיווחו כי בקרב הצעירים במיוחד, "L" היא שפת התקשורת באמצעים האלקטרוניים, אפילו בשפות שבהן לא היתה לפני כן מסורת כלשהי של כתיבה ב-"L", וכי זה השימוש הרווח בקרב צעירים בהקשרים כגון הודעות דוא"ל, מסרונים "SMS", ובמרבית המקרים גם בלוגים. בפועל, משמעות הדבר היא שבאותם מקרים שבהם אין דרך מקובלת לכתיבת שפת הדיבור, לצעירים אין ברירה אלא להמציא מערכת כתב אד-הוק, ואפילו לא בהכרח באותו אלפבית המשמש לכתיבת שפת "H".

תופעה זו מתרחשת גם בשפה הערבית, והיא החלה לזכות בתשומת לבם של חוקרים אקדמיים (ר' למשל Palfreyman and al-Khalil 2003, Wheeler 2003, Warschauer, El Said and Zohry 2002, Garra 2007), מערכות כתב שונות המייצגות סוגים שונים של ערבית מדוברת מתחילות ללבוש צורה, בדומה לתהליך שהחל בשפות של אירופה המערבית דור או שניים אחרי הופעת הדפוס. אנשים מייצגים בכתב את שפתם המדוברת באופן פחות ופחות אד-הוקי ויותר ויותר מבוסס על חיקוי אופן השימוש הכללי בדיאלקט שלהם-עצמם. מפתיעה אף יותר היא העובדה שיש מקרים שבהם מתחילות להתפתח נורמות כתובות מקומיות. הנה כמה דוגמאות: דוברי ערבית מאזור המרכז של ישראל דהיום כותבים כתיבה אלקטרונית, בדרך כלל תוך שימוש בגרסה כתובה של השפה המדוברת באזור הצפון, ולא בדיאלקט שלהם עצמם (Garra, עמ' 94-91). בגלל השפעתה של מערכת הכתב הצרפתית בלבנון, התושבים שם, כשהם משתמשים בתעתיק לטיני, כותבים <ch> ו- <ou> לייצוג ההגאים הישראליים/פלסטיניים היו מתעתיקים כ- <sh> וכ- <u>, בהתאמה. במדינות המפרץ משתמשים בתעתיק המסורתי של האותיות "סאד" ו-"טא" על ידי <9> ו- <6>, אך במקומות אחרים מתעתיקים אותן ע"י <s> ו- <t> (Garra, עמ' 68-67). ועדיין קיימת מידה רבה של שונות בשימושים מסוימים, אפילו בתוך אזור של דוברי אותו דיאלקט עצמו. ג'רה למשל מצאה בנתונייה המתייחסים לישראלים/פלסטינים, כי האות "עייין" עשויה להיות מיוצגת (בסדר יורד של תדירות יחסית) ע"י <g>, <3'>, <gh>, <8>, או <g'>, כאשר אף אחד מן השימושים הללו אינו הדומיננטי (ע' 66), וכי יש חוסר עקביות בנוגע לכתיבת אותיות התנועות (אמות קריאה) באותיות לטיניות, במיוחד לגבי השאלה אם לייצגן באופן פונטי או לתעתק אותן ממערכת הכתב הערבית (עמ' 77-72). בכל זאת, הולכת ומסתמנת מגמה של התפתחות לקראת רגולריזציה במקרה זה, כשהתעתיק הוא הנורמה, חוץ מאשר בתווית היידוע (עמ' 74, 95). יש לציין כי ויתור זה לטובת שפת הדיבור, במיוחד במקרה של תווית היידוע, מקביל למוסכמות האורתוגרפיות בצרפתית ובאיטלקית (למשל). דוגמה טיפוסית לאופן שבו ערבים ישראלים כותבים את שפתם המדוברת תוך שימוש באותיות לטיניות מופיעה ב-(2) להלן, והיא לקוחה מפרוורם Panet (עמ' 89-90):

(2) Kolhen be2refo, bs Haifa elle 3anjad btestahal la2ano btjanen ow jamalha tabe3e.. ama elba2aya kolhen 3amaleyat tajmeel.. matalan dina hayek ma heye bte2ref shu 7elo feha ya3ne?? wala elissa mahe tomha a3waj ow mesh 7elwe shelleama zoo2 3aleko ya nas..lesh najwa karam 7elwe?? araaaaaaaf!! wala amal 7ejazy mhye zai el amwat manzarha belzat bel look eljded!!! welko ya nas shu sayebko?? hadol!! 7elwat???? shelle la2

הן [ידועניות שהשתתפו בתחרות יופי] מגעילות, מגיע לחאיפה [זמרת ערבית מפורסמת] [לנצח בתחרות היופי] כי היא יפהפייה והיופי שלה הוא טבעי. אבל כל ה[זמרות] האחרות עברו ניתוחים קוסמטיים. כמו דינה האייק, מה יפה בה? היא מכוערת! ואליסה, הפה שלה עקום! היא לא יפה בכלל! איזה מין טעם יש לכם, אנשים? ונאגווה כאראם יפה? תתאפסו על עצמכם! ואמאל חיג'אזי?! היא נראית כמו גווייה, בייחוד במראה החדש שלה. מה עובר עליכם, בני אדם? הנשים האלה יפות? ממש לא!

תופעה דומה מתרחשת גם כאשר השפה המדוברת נכתבת באותיות ערביות, והאמת היא שבמקרה זה, מגמת הרגולריזציה חזקה אף יותר, משום שיש פחות בלבול לגבי ייצוגן של אותיות התנועות (Garra, עמ' 81-85). וכך, דוברים ממדינות המפרץ יכתבו בדרך כלל את האות "יא" לייצוג "גיים" סטנדרטית ודוברים עירוניים ישראלים/פלסטינים יכתבו "המזה" לייצוג "כף", כדי לשקף את אופן הגייתה בדיאלקט. מצרים כותבים "גיים" תוך הבנה שהם הוגים אותה כ-[g]; ודוברים שהוגים "כף" כהגה חוכך בתר-מכתשי (palato-alveolar affricate) אטום (לא קולי) עשויים לכתוב אותה ב-"גיים", תוך הבנה שבמקרה זה יש להגות אותה כלא קולית.

פירושו של דבר הוא שהדור הבא של המורים הערבים יהיה במצב שונה לחלוטין מזה של מורי הדור הנוכחי. כרגע, כמו במצבים דיגלוסיים אחרים (להוציא מקרים חריגים כמו השפה הסינהאלזית), קיימת הבנה כללית בבתי הספר ובחברה בכלל שהשפה המדוברת פשוט אינה נכתבת, וביסודה של הבנה זו אף קיימת תחושה שאי אפשר לכתוב אותה, או לפחות שלא ברור כיצד אפשר לכתוב אותה באופן שיטתי. אך תחושות אלה כבר אינן רווחות בקרב דוברי ערבית צעירים, וכאשר יתבגרו דוברים אלה וייצאו לשוק העבודה, הן תחדלנה להיות תקפות גם בקרב מורים דוברי ערבית. ככל שהכתיבה האלקטרונית תהפוך דומיננטית יותר, כן יילך וייעלם הרעיון שהשפה הערבית המדוברת אינה יכולה להיכתב, או אינה יכולה להיכתב באופן שיטתי, ואי-הנוחות ואי-היעילות הכרוכות בכתיבת שפה סטנדרטית מאובנת יילכו וייעשו ברורות יותר ושוב לא יהיה אפשר להתכחש להן.

המשמעות היא שיהיה קל הרבה יותר לחברות דוברות ערבית להנהיג תוכנית דומה לזו הנהוגה בשפה הסינהאלזית, שבה גרסה כתובה של השפה המדוברת משמשת להוראת הקריאה בכיתות הנמוכות. לפני כן נראה הדבר בעייתי בערבית, משום שלא היתה דרך מקובלת לכתוב את השפה המדוברת, אך עתה, עקב הופעתה של הכתיבה האלקטרונית, החלה מערכת כזו להתפתח באופן ספונטני, ודור המורים הבא יכיר אותה היטב.

במחשבה על השיקולים בעד או נגד כדאיותו של צעד כזה, יש לזכור: לא רק שהעדויות מצביעות על כך שהוא יגביר את האוריינות, אלא שהוא גם יהווה שימוש חדשני באמצעי כתיבה חדשים, "הגל החדש" של העתיד בכל רחבי העולם. ההיסטוריה מוכיחה כי תרבות אירופה המערבית התקדמה במיוחד כאשר תושבי מערב אירופה אימצו בהתלהבות מדיום חדש שאיפשר להם ליצור ולשעתק שפה כתובה, ושהם היו המובילים בניצול הטכנולוגיה החדשה לבניית שפותיהם הכתובות – **אף על פי שהתפתחות זו הביאה עמה פיצול מדיני**. סביר יהיה להניח בהקשר זה כי גם בעתיד, החברות המצליחות ביותר יהיו אלה שישכילו לנצל באופן היעיל ביותר את הכתיבה האלקטרונית ולבנות סביבה את השימוש בשפותיהן הכתובות. הקבוצות שסיכוייהן לכך הם הטובים ביותר הן אלה שבהן דוברי השפה נוטלים חלק פעיל בפיתוח אמצעי כתיבה חדשים המותאמים במיוחד לכתיבה האלקטרונית של ימינו, דהיינו – דוברי שפות שהיו דיגלוסיות עד כה.

5.0 מסקנות: מחקר זה היה נתון למגבלות שנבעו ממידת זמינותם של נתונים השוואתיים בנוגע לרכישת אוריינות במגוון רחב של שפות. בהיעדר נתונים כאלה, אספתי את אלה שהיו בנמצא, גם אם היו שטחיים ובעייתיים-בכוח, והגבלתי את עצמי למסקנות שהיו כה ברורות והיו להן תימוכין במקרים כה רבים, עד שהן מבטלות את הסיכונים הכרוכים במגבלות הנתונים, במיוחד כשמוסיפים עליהן את תוצאות המחקר שערכתי באמצעות השאלונים. נראה כי זה המיטב שאפשר להשיג בנסיבות הקיימות. כמוכן, יידרש מחקר נוסף בטרם נוכל להסיק מסקנות במידה רבה יותר של ביטחון. הדרך הטובה ביותר להאיץ תהליך כזה תהיה קיום קשרים עקביים וסדירים – באמצעות רשתות דואר אלקטרוני, יומנים, ועידות, צוותי מחקר וכו' – בין בלשנים ומומחי קריאה המעוניינים בחקר נושא זה מנקודות מבט כלל-לשונית, שאינה תלויה בשפה ספציפית. בעת עריכת המחקר לצורכי מאמר זה התחוויר לי עד כמה קשרים מעין אלה עדיין חסרים ונחוצים.

הערות

*תודותי שלוחות לאליעזר בן-רפאל, לרות ברמן, לאביטל דרמון, לליליאנה טולצ'ינסקי, לאלינור סאיג'י-חדאד, ליוסי צגלוב, לתמי קציר ולדורית רביד, על הערותיהם המועילות במהלך הכנתו של מאמר זה. תודותי גם לאינפורמנטים שהשיבו על השאלונים בסקר שערכת. כל טעות שנתרה היא שלי ושלי בלבד.

[1] אלא אם כן צוין אחרת, נתוני אוריינות בסיסיים לגבי מדינות ספציפיות שהתייחסתי אליהם במחקר זה נלקחו מ- http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_literacy_rate (based upon UNESCO data).

[2] נתוני תמ"ג לנפש שהתייחסתי אליהם במחקר זה לקוחים מ-

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_GDP_%28nominal%29_per_capita

[3] יש לציין כי ברובם המכריע של המקרים, המספרים בלוח מס' 2 מתייחסים לאוריינות בשפת המדינה, ולא ברוסית. אין סיבה לחשוב כי הרוסים אורייניים יותר מן הלא-רוסים במדינות ברית-המועצות לשעבר. ואמנם, בשלוש הרפובליקות שבהן האוכלוסייה הגדולה ביותר של רוסים אתניים – קזחסטאן, לטוויה ואסטוניה – שיעורי האוריינות **גבוהים יותר** מאשר ברוסיה עצמה.

[4] הנתונים על אוזבקיסטאן הם מ-2003, משום שנתונים עדכניים יותר לא היו זמינים; לפיכך לא הבאתי את דירוג האוריינות לגבי אוזבקיסטאן, אך שיעורי אוריינות של 99.4% ידורגו במקום ה-11.

[5] ייתכן שממשלת ברית-המועצות השקיעה חלק נכבד ממשאביה בחינוך בסיסי, מה שהיה יכול להניב שיעורים גבוהים יחסית של אוריינות יחסית לתמ"ג לנפש. אמנם ראוי בהחלט לחקור הנחה זו, אך יש לציין כי הנתונים בלוח מס' 2 ו-3 הם מ-2007, 16 שנים לאחר נפילת המשטר הסובייטי בבריה"מ, ואינני יודע על עדויות כלשהן לכך שבריה"מ הוציאה חלק נכבד ממשאביה על החינוך. למעשה, המדינות המופיעות בלוח מס' 2 מוציאות כעת אחוז **נמוך** מעבר לכל פרופורציה מהתמ"ג לנפש על החינוך (רי' הללו מלבד אוזבקיסטאן וטורקמניסטאן), רק 4.2% בממוצע, 76 בדירוג מתוך 132 מדינות, מה שהופך את נתוני האוריינות שלהן למרשימים עוד יותר.

[6] הנתונים מסודאן מתייחסים רק לצפון סודאן; בדרום סודאן אין דוברי ערבית כלל והיא נתונה במצב לחימה מתמשך עם הצפון זה 50 שנה, כך שיש להניח ששיעורי האוריינות שם נמוכים יותר.

[7] יש לציין סיבוך מסוים בהבנה זו: ייתכן שאין זה ברור אם אכן השפה המדוברת והשפה הכתובה נתפסות כ"אותה שפה". לדוגמה, כל שלושת האינפורמנטים השווייציים בסקר האינטרנט שערכת דיווחו לי שהשווייציים אינם רואים בגרמנית השווייצית "אותה שפה" כמו הגרמנית הסטנדרטית (המבוססת, מבחינה היסטורית, על דיאלקט של סקסוניה העילית).

להלכה, פירושו של דבר שהמצב באזורים דוברי הגרמנית של שווייץ אינו מהווה דוגמה למצב שאני מתמקד בו במאמר זה. ואולם, ככל שיכולתי לקבוע, דוברי גרמנית מחוץ לשווייץ סבורים כי הגרמנית השווייצית היא **אכן** "גרסה של השפה הגרמנית" (יתר על כן, פרגוסון, במאמרו המקורי מ-1959, כלל מקרה זה באחת מדוגמאות האב-טיפוס שלו לדיגלוסיה). לפיכך כללתי גם את המקרה הזה בסקר שלי.

[8] נתוני אוריינות ממדינות תת-היבשת ההודית לקוחים מ-

<http://cyberjournalist.org.in/cnsus/cenlit0.html>

הנתונים מסרי לנקה, מאיראן, ממדינות המפרץ ומבנגלדש נלקחו מאתר האינטרנט הנזכר בהערה מס' 1. [9] הדבר אינו נובע ממגבלות מסורתיות על אוריינות נשים, כיוון ששיעורי האוריינות בקרב גברים ובקרב נשים בקטאר שווים, ביסודו של דבר. ראוי לציין גם כי לגבי שש המדינות הערביות שיש ב- http://www.nationmaster.com/graph/edu_educ_spe-education-spending-of-gdp נתונים זמינים על הוצאותיהן על חינוך מתוך התמ"ג (תימן, מרוקו, תוניסיה, עומאן, לבנון ואיחוד האמירויות), שיעור ההשקעה הממוצע בחינוך עומד על 5.2% מן התמ"ג, שיעור גבוה באופן ניכר מן השיעור במדינות בריה"מ לשעבר (ר' הערה 5), בעוד שהדירוג הממוצע הוא 60 מתוך 132 מדינות, מה שמעיד על כך שהבעיה אינה נעוצה בכך שבמדינות ערביות אין משקיעים די כסף בחינוך.

[10] נתוני ההכנסה לנפש במדינות תת-היבשת ההודית לקוחים מ-
<http://sampark.chd.nic.in/images/statistics/SDP2005R6.pdf>

המצב בטמיל נאדו דומה למדי מבחינת האוריינות וההכנסה לנפש. בבנגלדש שיעורי האוריינות נמוכים מעט יותר, אך כך או כך, היא קרובה לתחתית הדירוג העולמי בשתי הקטגוריות.

References

- Aitchison, Jean. (1981). *Language change: Progress or decay?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Alidou, Ousseina. (1996). "Francophonie, World Bank, and the collapse of the Francophone Africa educational system". *CAFA Newsletter* 11.
- Anderson, Benedict. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Azrael, J.R. (ed.) (1978). *Soviet nationality policies and practices*. New York: Praeger Publishers.
- Berger, M. (1990). "Diglossia within a general theoretical perspective: Charles Ferguson's concept 30 years later". *Multilingua* 9.285–295.
- Bokamba, Eyamba G. 1984. French Colonial Language Policy and its Legacy. *Studies in Linguistic Sciences* 14
- Bokamba Eyamba and Tlou, J. (1997). "The consequences of the language policies of African states vis-à-vis education". *Proceedings of the VII Conference on African Linguistics*. Columbia, OH: Hornbeam.
- Browning, Robert. (1982). Greek Diglossia Yesterday and Today. *International Journal of the Sociology of Language* 35. 49-68.
- Burger, Harald, and Häcki Buhofer, Annelies. (1994). *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Zurcher Germanistische Studien , 38. Bern: Peter Lang
- Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et Colonialisme: Petit Traité de Glottophagie*. Paris: Payot.
- Chiswick, Barry R. and Miller, Paul W. (2004). "Linguistic Distance: A Quantitative Measure of the Distance Between English and Other Languages." *IZA Discussion Paper No. 1246*.
- Daltas, P. (1993). "The concept of diglossia from Ferguson to Fishman to Fasold". In I. Philippaki-Warbuton, K. Nicolaidis, and M. Sifianou (eds.), *Themes in Greek Linguistics: Papers from the First International Conference on Greek Linguistics*,. Amsterdam: Benjamins. 341-348
- Danet, Brenda and Susan Herring. (2003). The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication in Instant Messaging, Email and Chat. Special issue of the *Journal of Computer Mediated Communication* 9.1.
- Doets, Cees. (1994). "Assessment of adult literacy levels: The Dutch case." In L.Verhoeven, (ed.). *Functional Literacy*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company pp. 321-32.
- Dumont, P. and Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du Français en Afrique Francophone*. Vanves: EDICEF.

- Dutcher, N. and G.R. Tucker. (1997). *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of Educational Experience*. Washington D.C.: World Bank, Country Department III
- Eckert, Penelope. (1980). "Diglossia: separate and unequal". *Linguistics* 18.1053–1064.
- Fellman, Jack. (1975). "On diglossia." *Language Sciences* 34. 38–39.
- Ferguson, Charles. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325–340.
- Ferguson, Charles. (1991). Diglossia revisited. *Southwest Journal of Linguistics* 10 (1).214 –234.
- Frangoudaki, Anna. (1992). "Diglossia and the present language situation in Greece: A sociological approach to the interpretation of diglossia and some hypotheses on today's linguistic reality". *Language in Society* 21 (3).365-81.
- Fishman, Joshua A., A.W. Conrad and A .Rubal-Lopez (eds.). (1996). *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940–1990*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Garra, Eman. (2007). *From a dialect into a language: The cases of English and Arabic*. MA Thesis. Haifa: University of Haifa English Department.
- Gill, H. (1999). "Language choice, language policy and the tradition–modernity debate in culturally mixed postcolonial communities: France and the francophone Maghreb as a Case study". In Y. Suleiman (ed.) *Language and Society in the Middle East and North Africa*. Richmond: Curzon Press.
- Gooskens, C. and W. Heeringa. (2004). "Perceptive evaluation of Levenshtein dialect distance measurements using Norwegian dialect data". *Language Variation and Change* 16.189-207.
- Gray. W.S. (1956) *The teaching of reading and writing*. Chicago: Scott Foresman.
- Gudschinsky, S.C. (1977). "Techniques for functional literacy in indigenous languages and the national language". In T.P. Gorman (ed.), *Language and literacy: Current issues and research*. Teheran: International Methods.
- Häcki Buhofer, Annelies, and Burger, Harald. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Heeringa, W. (2004). *Measuring dialect pronunciation differences using Levenshtein distance*, Dissertation. Groningen: University of Groningen.
- Hudson, Alan. (2002). "Outline of a theory of diglossia". *International Journal of the Sociology of Language* 157.1-48.
- Kessler, B. (1995). "Computational dialectology in Irish Gaelic". *Proceedings of the Seventh Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics, EACL*, Dublin, pp. 60-67.
- Khamis-Dakwar, Reem. (2005). "Children's attitudes towards the diglossia situation in Arabic and its impact on learning". *Language, Communities and Education* 1. 75-86.

- Khamis-Dakwar, Reem. (2007). The Development of Diglossic Morphosyntax in Palestinian Arabic-speaking Children. Unpublished dissertation, Columbia University, New York.
- Levine, Kenneth. (1994). Functional literacy in a changing world. In L. Verhoeven,(ed.) *Functional Literacy*, pp. 113-31.
- Lewis, E. Glyn. (1972). *Multilingualism in the Soviet Union: Aspects of language policy and its implementation*. The Hague: Mouton.
- Mehrotra, S. (1998). *Education for All: Policy Lessons From High-Achieving Countries*. New York: UNICEF Staff Working Papers.
- Myhill , John. (2006). *Language, religion, and national identity in Europe and the Middle East: A historical study*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nerbonne, John, and Erhard Hinrichs. (2006). *Linguistic distances. Proceedings of the Workshop on Linguistic Distances*, pp. 1-6. Sydney: Association for Computational Linguistics
- Okedara, J.T. and C.A. Okedara. (1992)."Mother tongue literacy in Nigeria". *Annals AAPSS* 520 (1). 91-102.
- Ornstein, Jacob. (1968). "Soviet language policy: Continuity and change" . In E. Goldhagen (ed.), *Ethnic minorities in the Soviet Union*, pp. 121-46. New York: Frederick A. Praeger.
- Palfreyman, David, and Muhamed el-Khalil. (2003)."A funky language for teenzz to use': Representing Gulf Arabic in instant messaging". *Journal of Computer-Mediated Communication* 9 (1).
- Phillipson, Robert. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pool, Jonathan. (1978). "Soviet language planning: Goals, results, options". In J.P. Azrael (ed.), *Soviet nationality policies and practices*, pp. 223-49. New York: Praeger Publishers.
- Powell, Richard. (2002). "Language Planning and the British Empire: Comparing Pakistan, Malaysia and Kenya". *Current Issues in Language Planning* 3 (3).205-78.
- Ravid, Dorit. (1995). *Language change in child and adult Hebrew: A psycholinguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Saiegh-Haddad, Elinor. (2003). "Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia". *Applied Psycholinguistics* 24. 431-51.
- Salhi, Kamal. (2002). "Critical Imperatives of the French Language in the Francophone World: Colonial Legacy – Postcolonial Policy". *Current Issues in Language Planning* 3 (3).317-45.
- Schiffman, Harold. (1997). "Diglossia as a sociolinguistic situation". In F. Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. pp. 205–216
- Schmidlin, Regula. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen*. Tübingen: Francke.

- Schneider, Hansjakob. (1998). *Hochdeutsch, das kann ich auch: Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz. Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion*. Bern: Lang.
- Scotton, C. (1986). "Diglossia and code switching". In J. Fishman et al (eds.), *The Fergusonian Impact: In Honor of Charles A. Ferguson on the Occasion of his 65th birthday*, vol. 2.; Socio- linguistics and the Sociology of Language. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 403 – 415
- Simon, Gerhard. (1991). *Nationalism and policy toward the nationalities in the Soviet Union: From totalitarian dictatorship to post-Stalinist society*, trans. By Karen Forster and Oswald Forster. Boulder: Westview Press.
- UNESCO. (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.
- Verhoeven, Ludo. (1994)a "Modeling and promoting functional literacy". In L. Verhoeven (ed.), pp. 3-34.
- Verhoeven, Ludo, (ed.). 1994b. *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verhoeven, Ludo. (1997). "Acquisition of literacy by immigrant children." In C. Pontecorvo (ed.), *Writing development: An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 219-40
- Wagner. D.A., J.E. Spratt, and A. Ezzaki. (1989). "Does learning to read in a second language always put a child at a disadvantage? Some counter-evidence from Morocco." *Applied Psycholinguistics*. 10. 31-48.
- Wexler, Paul. (1971). "Diglossia, language standardization, and purism: parameters for a typology of literary languages". *Lingua* 27. 330 –354.
- Wheeler , D.L. (2003). "The Internet and youth subculture in Kuwait." *Journal of Computer-Mediated Communication* 8 (2).
- Warschauer, M., G. El Said, and A. Zohry. (2002). "Language choice online: Globalization and identity in Egypt". *Journal of Computer-Mediated Communication* 7 (4).

Appendix

Please answer the following questions about diglossia in your language: □

1. What is the language of school instruction (that is, the language the teacher speaks in)? Does this vary between subjects and/or levels and if so, how? □
2. Which language are the students expected to speak in class? □
3. Which language is used in teaching reading? Is it only H from the beginning, or is L used at an early stage? If so, until which stage? □
4. What is the language of textbooks, H or L? Please specify if there is a difference between subjects or between beginning and advanced learners. □
5. How much exposure is there to the H language before formal school begins (e.g. television, children's readers, etc.)? □
6. Have there been studies of the effects of the diglossic situation on reading comprehension, mathematical literacy, scientific literacy, etc.? It would be particularly helpful if any of these studies compared reading in H as opposed to reading in L. Specific references (in any language) would also be appreciated. □
7. What is the literacy rate for H among the L-speaking □ community (approximately)? □
8. Is L being used these days (particularly by young people) for electronic usages, like blogs, SMS messages, email messages, etc.? □

נספח

ענו בבקשה על השאלות הבאות בנוגע לדיגלוסיה בשפתכם :

1. מה היא שפת ההוראה בבית-הספר (כלומר, השפה שהמורים מדברים בה)? האם יש שוני בשפה בין מקצועות- לימוד שונים ו/או רמות לימוד שונות, ואם כן, במה הוא מתבטא?
2. באיזו שפה מצפים מן התלמידים לדבר בכיתה?
3. באיזו שפה משתמשים בהוראת הקריאה? האם זו רק "H" כבר מן ההתחלה, או משתמשים ב-"L" בשלב מוקדם? ואם כן, עד איזה שלב?
4. מה היא שפת ספרי הלימוד, "H" או "L"? פרטו בבקשה אם קיים שוני בין מקצועות לימוד שונים או בין רמות שונות, למשל מתחילים לעומת מתקדמים.
5. מה מידת החשיפה ל-"H" לפני ראשית הלימודים הפורמליים (למשל בטלויזיה, בספרי ילדים, וכדו')?
6. האם נעשו מחקרים על השפעות המצב הדיגלוסי על הבנת הנקרא, אוריינות מתמטית, אוריינות מדעית, וכדומה? יהיה לי לעזר רב לדעת אם מי מן המחקרים האלה השווה בין הקריאה ב-"H" לעומת הקריאה ב-"L". מראי-מקום ספציפיים יתקבלו בתודה.
7. מה הם שיעורי האוריינות ב-"H" בקרב קהילת דוברי "L" (בקירוב)?
8. האם רווח כרגע שימוש ב-"L" (בעיקר בקרב צעירים) לכתובה אלקטרונית, כגון בלוגים, מסרונים SMS, הודעות דוא"ל וכדומה?