

הזכות לשפת-אם: נגישות לחינוך שוויוני בקרב ילדים חירשים¹

ד"ר עירית מאיר

החוג להפרעות בתקשורת והחוג ללשון עברית, אוניברסיטת חיפה

לכל אדם זכות לשפת-אם, שפה המהווה את הבית הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי עבורו. עבור אנשים חירשים, השפה אותה הם יכולים לרכוש באופן טבעי כמו שפת-אם, תוך חשיפה ואינטראקציה, היא שפת הסימנים. אך מכיוון שרוב החירשים אינם נולדים במשפחות חירשות, קיימת אפשרות שהם לא יהיו חשופים לשפה זו בגיל בו הם יכולים לרכוש אותה בצורה המיטבית. לכן למערכת החינוך ישנו תפקיד חשוב בנקיטת הצעדים המתאימים שיאפשרו לילדים אלו להיחשף לשפה הטבעית עבורם, ללמוד אותה ולהתפתח באמצעותה.

1. הקדמה: הזכות לשפת-אם וחירשות

הזכות לשפת-אם היא אחת מזכויות האדם הבסיסיות, ומדינות רבות מעגנות זכות זו בחוקה או בחוק. כך במגילת העצמאות מצוין כי "מדינת ישראל... תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין, תבטיח חופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות...". שפת-האם נתפסת כחלק מהותי מהזהות האישית והקולקטיבית של כל אדם, ושליטה מהווה אקט של דיכוי. דיונים בשאלות הנוגעות לשפת-אם ולזכות השימוש בשפת-אם זו או אחרת מתנהלים בדרך-כלל בהקשר של קבוצות מיעוט, כלומר בהקשרים פוליטיים, אתניים ולאומיים. מה המקום של דיון שכזה בכתב-עת העוסק בחירשות ובלקות שמיעה? ניתן להתייחס לאנשים חירשים מכמה נקודות מבט.² נקודת מבט אחת היא נקודת המבט הפיזיולוגית. אנשים חירשים הם אנשים בעלי לקות בחוש השמיעה. לעובדה פיזיולוגית זו יש גם משמעות תפקודית שונות, שהמרכזית שבהן היא חוסר היכולת לרכוש ולהשתמש בשפה מדוברת באופן טבעי. מנקודת המבט הפיזיולוגית, ללקות יש מקום מרכזי בהגדרת החירשות. החירשים נתפסים כקבוצת נכות, ומאופיינים ע"י מה שאינם יכולים לעשות. אך ניתן לראות את החירשים גם מנקודת מבט שונה: לא כקבוצת נכות, אלא כקהילה חברתית-לשונית, בעלת תרבות ייחודית, המבוססת על השימוש בשפה מיוחדת, שפת הסימנים. זוהי נקודת המבט שאני מאמצת במאמר זה. נקודת מבט זו מאירה באור שונה את סוגיית הזכות לשפת-האם, על כל המשתמע מכך. נקודת מבט זו אינה שמה דגש על התגברות על נכות, אלא על הכרה בצרכים הייחודיים של קבוצות מיעוטים בתוך חברה רב-תרבותית. במאמר אבדוק מהם האיפיונים של קהילת החירשים כמיעוט לשוני-תרבותי, ואתמקד במאפיין המרכזי של קהילה זו – שפת הסימנים הישראלית. שפה זו היא השפה הטבעית של חברי הקהילה, ומאפשרת להם תקשורת קולחת ושוטפת, שבאמצעותה ניתן להעביר ולבקש מידע, להעביר ערכים חברתיים ותרבותיים ולבנות זהות אישית וחברתית. אך בשונה ממיעוטים לשוניים-תרבותיים אחרים, רוב חברי הקהילה אינם רוכשים את שפת הסימנים מהוריהם מינקות, שכן רוב החירשים נולדים להורים שומעים. כלומר, ישנה אפשרות שילד חירש לא יהיה חשוף לשפה שאותה הוא יכול לרכוש כשפת-אם בגיל הקריטי בו נרכשת שפת-האם. נקודת המוצא הבסיסית של מאמר זה היא כי שפת-אם הינה גורם חשוב ביותר בהתפתחות האישית, הרגשית, החברתית והקוגניטיבית של כל אדם. לפיכך, למצב הלשוני-תרבותי המורכב של חירשים ישנן השלכות חשובות לגבי הסוגיה של שוויון הזדמנויות בחינוך. על השלכות אלו אעמוד בהמשך.

2. מהי שפת-אם?

מהי שפת-אם? מילון אבן-שושן מגדיר שפת-אם כך: "הלשון שאדם מדבר בה מילדותו, בבית הוריו". ואכן, המונח עצמו – 'שפת-אם', מתייחס לשפה המשמשת לתקשורת הראשונית בין הילד להוריו. אך לשפת-אם יכולים להיות מספר היבטים, וניתן למצוא למונח זה הגדרות שונות (Baker 2000, 3):

- השפה אליה אנו נחשפים מרגע לידתנו (כלומר, השפה שבה משתמשת האם, או מטפלים אחרים, לתקשורת עם היילוד)
- השפה הדומיננטית בחיינו
- השפה בה אנו שולטים בצורה הטובה ביותר

¹ ברצוני להודות למרגלית זיו, לדבי ואיל מנשה ולשרה לנסמן על הערותיהם מאירות העיניים. מאמר זה ניתן כהרצאה בכנס "האם קיים שוויון הזדמנויות בחינוך בחברה הישראלית?", אורנים, אפריל 2001. אני מודה למשתתפים על הערותיהם ושאלותיהם.

■ השפה החשובה לנו ביותר, המגדירה את הזהות החברתית-תרבותית שלנו

■ השפה בה אנו מרגישים "בבית"

הגדרות אלו אינן בהכרח חופפות. ייתכן כי אדם נחשף בינקותו לשפה אחת, אך לאחר מכן הפכה שפה אחרת לדומיננטית בחייו. ייתכן שאדם יאמץ לעצמו שפה שונה מזו שאליה נחשף בינקותו, אם בשל הגירה לארץ אחרת או מתוך רצון לשיוך חברתי-תרבותי מסוים. בנוסף, אנשים שונים עשויים לאמץ הגדרה זו או אחרת לגבי שפת-האם שלהם. אדם אחד עשוי להתייחס לשפה אותה רכש בינקותו, ואילו השני עשוי להתייחס לשפה הדומיננטית בחייו, גם אם לא רכש אותה בינקותו. ואילו אדם שלישי עשוי להתייחס לשפה הנוחה לו ביותר, זו שבה הוא מרגיש "בבית", השפה שאינה מצריכה מאמץ קוגניטיבי כדי להתבטא באמצעותה. אך למרות שניתן להגדיר שפת-אם בכמה אופנים, בכל זאת לשפה אותה רכשנו בינקותנו יש מעמד מיוחד: בדרך כלל זוהי האחת בה גם אנו מרגישים בנוח, וגם המהווה חלק מהאישיות שלנו ומהזהות שלנו, שפה שיש לנו קשר רגשי עז אליה. כפי שהגדיר זאת בצורה יפה פראנס דה-ואל: "את השפות הנוספות אנו עוטים על עצמנו כמו בגדים. רק את שפת-האם אנו חשים כמו עורנו שלנו." (דה-ואל 1998, עמ' 40).

מנין נובע המעמד המיוחד של השפה אותה אנו רוכשים בינקותנו? חשיבותה היא באופן רכישתה. את שפת-האם שלנו אנו רוכשים באופן 'טבעי', ללא צורך בהוראה מכוונת. היא נרכשת באמצעות חשיפה למודל לשוני (השפה שבה משתמשת האם, או כל אדם אחר הבא בקשר עם התינוק) ואינטראקציה עם אנשים הדוברים את השפה. תהליך זה שונה מאוד מתהליך רכישת שפה זרה. אם איננו חשופים לשפה מסוימת בגיל הקריטי לרכישת שפה, לא נוכל לרכוש אותה ע"י חשיפה בלבד. תהליך לימוד השפה יהיה שונה, וילווה גם בהוראה פורמלית במינון זה או אחר, כפי שכולנו מכירים משיעורי השפות הזרות בבית-הספר. ההבדל מתבטא לא רק בתהליך אלא גם בתוצר הסופי. רק לעתים רחוקות קורה שהמיומנות שלנו בשפה הזרה תהיה זהה לזו של שפת-האם שלנו. אמנם ניתן להגיע למיומנות גבוהה בשפה זרה, אך בדרך-כלל קשה ללמוד את כל הדקויות המבניות, הסמנטיות והפרגמטיות של השפה. בנוסף לכך, שפה זרה בדרך-כלל אינה הופכת להיות חלק מזהותנו. שפת-האם שלנו היא האמצעי שבעזרתו אנו 'מתרגמים' לעצמנו את העולם, יוצרים קשר עם הסובבים אותנו, צומחים לתוך חברה מסוימת ומוצאים את מקומנו בה. שפתנו במידה מרובה היא מעין בית בשבילנו. נסו רק לספר בדיחה, לספר לרופא על כאב גרון או להסביר במוסך את מהות התקלה במכונית, כדי להיווכח שבשפה זרה משימות תקשורתיות יומיומיות פשוטות יכולות לגרום לנו להרגיש עלילים.

שפה יוצרת מיד שיוך חברתי-תרבותי מסוים, שכן זהו הכלי העיקרי באמצעותו אנו מעבירים מידע, חוויות, רגשות וערכים. על החשיבות של שפה ביצירת קולקטיב חברתי-תרבותי יכולה להעיד העובדה הבאה: אחד הצעדים הראשונים שעושה קבוצת מיעוט כאשר היא רוצה לקבל הכרה כיישות תרבותית-לאומית הוא החייאה או הרחבה של השימוש בשפה שלהם. תופעה זו מוכרת לנו מקרוב: החייאת השפה העברית התרחשה במקביל לצמיחתה של התנועה הציונית והיתה אחד המפעלים העיקריים של תנועה זו. בשנות ה-90 של המאה העשרים, לאחר התפרקותה של בריה"מ, מדינות חבר העמים מיהרו להחזיר לשימוש את השפות הלאומיות. ומיעוטים באירופה כגון הבסקים, הוולשים והאירים משקיעים מאמצים רבים להנחלת השפות הלאומיות שלהם בקהילותיהם.³

על חשיבותה של שפת-אם להתפתחות קוגניטיבית, רגשית וחברתית נכתב רבות, ולא כאן המקום לפרט נושאים אלו. אך חשוב לציין כי שפת-האם היא גם הבסיס ללימוד שפות נוספות. במחקרים שנערכו בארה"ב לגבי רכישת שפה שנייה אצל ילדי מהגרים (לדוגמא Cummins 1984, 2000), נמצא שילדים ששפת-האם שלהם היתה מבוססת יותר הגיעו להשגים לשוניים טובים יותר גם בשפה השנייה שרכשו. מחקרים אלו הפריכו את התפיסה לפיה אין טעם להשקיע ולהעשיר את שפת-האם של ילדי המהגרים, ואין טעם לאפשר להם ללמוד בשפה זו בבית הספר, שכן ממילא עליהם ללמוד בסופו של דבר את השפה בארץ שאליה היגרו. תוצאות המחקרים הראו שההפך הוא הנכון: ככל ששפת-האם של הילד מבוססת ועשירה יותר, כך יקל עליו לרכוש שפה נוספת, ולהשתמש בה לא רק לצרכי תקשורת יומיומית, אלא גם לצרכים אקדמיים.

אם כן, ייחודה של שפת-האם הוא באופן שבה היא נרכשת, כחלק מההתפתחות הטבעית של כל אחד ואחת. שפת-אם מהווה את הבסיס להתפתחות תקינה מבחינה רגשית, קוגניטיבית וחברתית. היא האמצעי המאפשר לנו לעבור תהליכי חיברות

² סקירה נרחבת על ההתייחסויות השונות לחירויות ניתן למצוא בוילד וזנדברג 2002, פרק 8.1.

³ והנה מובאה עדכנית ביותר לעניין זה: "עיתון באיראן מדווח, כי הנשיא מחמוד אחמדינז'אד החליט לאסור על שימוש במילים לועזיות ובמיוחד מילים הלקוחות מהשפה האנגלית. בכיר באקדמיה ללשון הפרסית בטהרן מסר, כי כבר הוחל בשימוש בתחליפים פרסיים לכמה מילים. בין השאר, הפך הליקופטר ל"כנפיים מסתובבות", פיצה ל"לחם שטוח" ופקס ל"כתיבה ממרחק רחוק". (וואלה, מבזקים, 30.7.2006)

(סוציאליזציה), כלומר - האמצעי שבעזרתו אנו הופכים לחלק מחברה. בשל כל אלה, שפת-האם שלנו היא חלק בלתי נפרד מאתנו, ושלילת השימוש בה נתפסת כדיכוי.

3. החירשים כמיעוט לשוני-תרבותי

3.1. מאפייני קהילת החירשים

כפי שצינתי בסעיף 1, ניתן להתייחס לחירשות לא כאל מצב פתולוגי מסוים, אלא כאל שיוך חברתי-תרבותי; החירשים מהווים קהילה חברתית-תרבותית, קהילת מיעוט בתוך חברת השומעים. במה מתאפיינת קהילה זו? בראש ובראשונה, לקהילת החירשים יש שפה משלהם, שפת הסימנים⁴. שפה יוצרת מיד שיוך חברתי-תרבותי מסוים, שכן זהו הכלי העיקרי באמצעותו אנו מעבירים מידע, חוויות, רגשות וערכים. החירשים, אם כן, נבדלים מקבוצות נכות אחרות בכך שהחסך החושי שלהם הביא להתפתחות של שפה הייחודית להם, השונה מהשפה הנמצאת בשימוש בקרב השומעים שסביבם. שפה זו איננה מצריכה שימוש בחוש השמע ומאפשרת תקשורת רגילה וקולחת בין אנשים חירשים, בדומה לתקשורת הלשונית המאפיינת כל חברה אנושית באשר היא. בשל כך, אנשים חירשים אינם רואים את עצמם נכים או "לקויים", אלא כאנשים השייכים לקבוצה מסוימת. בחברת החירשים, חירשות איננה לקות ואיננה מהווה מגבלה. החסך העיקרי של החירשים הוא היעדר התקשורת עם השומעים סביבם ולא היעדר השמיעה. שפת הסימנים מאפשרת להם להתגבר על חסך זה.⁵

בנוסף לשפה משלהם, חברי קהילת החירשים הם גם בעלי ניסיון חיים ייחודי השונה מזה של השומעים סביבם, שכן רוב ההתנסויות שלהם נקלטות באמצעות חוש הראייה. כמו כן, כבני מיעוטים אחרים, נוהגים חברי קהילה להינשא בתוך הקהילה: מחקרים מראים כי כ- 95% מהחירשים נישאים לבני זוג חירשים. קהילה זו מאופיינת גם בקודים התנהגותיים שונים מאלו של השומעים, בחוש הומור מיוחד להם וגם בערכים השונים במידה מסוימת מאלו של חברת השומעים מסביבם. כמה דוגמאות יבהירו עניין זה.⁶

ראשית, לקות השמיעה כשלעצמה אינה מהווה קריטריון חד לחברות או אי-חברות בקהילת החירשים. האיפיון המהותי יותר הוא שימוש בשפת הסימנים. כבדי-שמיעה המשתמשים בשפת הסימנים כצורת התקשורת העיקרית נחשבים לחלק מהקהילה, ואילו חירשים שאינם מסמנים ומעדיפים להשתמש בדיבור ובקריאת שפתיים פעמים רבות אינם מוגדרים ואינם מגדירים את עצמם כשייכים לקהילת החירשים. כלומר, בשונה מאנשים שומעים, שעבורם אדם חירש הוא אדם שאינו יכול לשמוע, אנשים חירשים מגדירים את עצמם ואת חברותם בקהילה באמצעות מה שיש בהם (השימוש בשפת הסימנים) ולא באמצעות מה שחסר בהם. הבדל נוסף בין חירשים לשומעים הוא בהתייחסות למושג "חירש". עבור שומעים רבים, המושג "חירש" הוא מושג הנושא בחובו סטיגמה, ולכן אינו תקין פוליטית. שומעים רבים יעדיפו את המושג "לקויי שמיעה", שנתפס כמושג "מדעי" יותר, ואולי אף פחות 'אבסולוטי', ומשום כך פחות טעון מבחינה רגשית. ואכן זה המושג המשמש גם במערכת החינוך ובקרב אנשי המקצוע העובדים עם חירשים. חירשים רבים, לעומת זאת, מסתייגים מהמושג "לקויי שמיעה", משום שמושג זה מגדיר אותם כבעלי לקות, כלומר כ'שבורים' או 'מקולקלים', הזקוקים לתיקון. החירשים אינם תופסים עצמם כלקויים, ולפיכך מעדיפים את המונח "חירש".⁷ בנוסף, ההתייחסות הערכית של חירשים ושומעים ללקות השמיעה היא שונה. עבור שומעים רבים, ככל שלקות השמיעה קלה יותר, כך מצבו של הפרט טוב יותר. כלומר, מבחינת השומעים, 'עדיף' להיות כבד שמיעה מאשר חירש, משום שלקות שמיעה קלה יותר מאפשרת השתלבות טובה יותר (לפחות מבחינת מסוימות) בעולם השומעים. חירשים רבים אינם רואים זאת כך. עבורם, להיות כבד שמיעה פירושו של דבר לעתים רבות 'ליפול בין הכיסאות'; לא להשתייך לקהילת החירשים מחד, אך גם לא להיות אזרח

⁴ כאן המקום להדגיש כי שפת הסימנים אינה אוניברסלית; בכל קהילת חירשים גדולה מספיק מתפתחת שפת סימנים ייחודית, השונה משפת הסימנים של קהילות אחרות. שפת הסימנים של קהילת החירשים בארץ היא שפת הסימנים הישראלית.

⁵ לעתים נוצר מצב שבו בקהילות מסוימות גם שומעים רבים יודעים את שפת הסימנים. מצב כזה נוצר בתוך קהילות מבודדות יחסית, שבהן יש אחוז גבוה של חירשים (כתוצאה ממוטציות גנטיות, המתפשטות בקהילה בשל נישואי קרובים). המקרה המפורסם ביותר הוא זה של האי Marth's Vinyard, שבו בתקופות מסוימות רבים מתושבי האי ידעו את שפת הסימנים (Groce 1985). כתוצאה מכך, החירשים לא היו מובדדים, אלא נטלו חלק מלא בחיי הקהילה, ולא נתפסו כנכים או מוגבלים. במלים אחרות, אם ישנה תקשורת בין שומעים לחירשים, לקות השמיעה נתפסת כהרבה פחות מרכזית. גם בארץ ישנה קהילה כזו בקרב שבט בדואי, שבו חלק גדול מהשומעים יודעים את שפת הסימנים ומתקשרים בחופשיות עם החירשים בכפר (Kisch 2004, Sandelr et. al. 2005).

⁶ מובן שלא כל החירשים עשויים מקשה אחת, ובהחלט ייתכן שאנשים חירשים שונים תופסים את עצמם ואת קהילת החירשים בצורה שונה. הדוגמאות שבחרתי להביא מאפיינות חירשים שבחרו בוהות 'חירשית', אך יש גם חירשים שאינם מרגישים כשייכים לקהילת החירשים, ויגדירו את היותם בצורה שונה.

⁷ המונח "לקויי שמיעה" מתייחס גם לחירשים וגם לכבדי שמיעה. אנשים המסתייגים ממונח זה מעדיפים את ראשי התיבות "חוכ"ש" ('חירשים וכבדי שמיעה') כדי להתייחס לשתי הקבוצות גם יחד.

שווה זכויות בקהילת השומעים. חוסר השתייכות זה עשוי להביא פעמים רבות לבדידות חברתית. מבחינת החירשים, התמיכה החברתית של קהילת החירשים והיכולת לתקשורת שוטפת באמצעות שפת הסימנים עדיפים על פני יכולת שמיעה טובה יותר. עד כה התמקדתי בכמה מאפיינים של קהילת החירשים הנוגעים להתייחסות לחירשות עצמה. אך לקהילת החירשים גם מאפיינים חברתיים ייחודיים לה. לדוגמא, בקהילה זו יש חשיבות רבה מאוד למפגשים חברתיים ותקשורת של פנים מול פנים. איפיון זה נובע מכך שבעבר, לפני המצאת הפקס, האינטרנט, ה-SMS וטלפוני הוידאו, התקשורת של חברי קהילת החירשים היתה אפשרית רק באמצעות מפגש בין האנשים. גם כיום, עם כל החידושים הטכנולוגיים, עדיין יש חשיבות רבה למפגשים חברתיים, ומפגשים אלו בדרך כלל אורכים שעות רבות. בשפת הסימנים הישראלית ישנו סימן מיוחד, שניתן לתרגם אותו כ'להתעקש להמשיך להישאר ולדבר' (איור 1). סימן זה משמש הרבה בהקשר של חוסר רצון להיפרד בסיומו של אירוע חברתי. חירשים מספרים כי הדרך מחדר האורחים לדלת בסיומו של אירוע חברתי יכולה לארוך כמה שעות, כי כל המוזמנים 'מתעקשים' להמשיך ולשוחח, ואינם רוצים לעזוב (מאיר וסנדלר 2004, עמ' 66).⁸ נראה כי בנוסף לצורת התקשורת המשותפת, גם הרגשת ה'ביחד', ההמצאות עם אנשים 'כמוני', נותנת תחושת שייכות ותמיכה שקשה לחוות אותה במעגלים חברתיים אחרים.



איור 1: הסימן 'להתעקש-להמשיך-לדבר'

קהילה חברתית-תרבותית מאופיינת גם בהיסטוריה משותפת. ואכן, לקהילת החירשים בארץ היסטוריה משלה. קהילה זו התפתחה בשנות ה-30 של המאה העשרים, עם הקמת בית הספר לחירשים בירושלים והתהוות גרעין חברתי של חירשים שהחל להיפגש באופן קבוע.⁹ לכל קהילה יש מספר אירועים הנתפסים כאירועים מכוננים בתולדותיה, וקהילת החירשים בארץ אינה שונה בכך. אחד האירועים החשובים בתולדות הקהילה הוא תהלוכת העדליידע שנערכה בתל-אביב בשנת 1936. בתהלוכה זו פגשה קבוצה של חירשים מירושלים בקבוצת חירשים מתל-אביב וחיפה. בעקבות הקשר הראשוני שנוצר בתהלוכה, החלו חברי שתי הקבוצות להיפגש בקביעות, וכך נוצר הגרעין הראשוני של קהילת החירשים בארץ (מאיר וסנדלר 2004, עמ' 213). אירוע מרכזי נוסף היה ביקורה של הלן קלר בארץ בשנת 1952, וההרצאה שנשאה בפני חברי אגודת החירשים (ר' איור 2). להרצאה היתה השפעה עמוקה על חברי הקהילה. העובדה שאדם חירש-עיוור הגיע להישגים כה מרשימים סיפקה השראה לחברי הקהילה במאמציהם להשיג הכרה ועזרה בבניית בית מועדון החירשים. כאות תודה על כך, ביקשו חברי הקהילה לקרוא לבית המועדון של האגודה על שמה, והלן קלר נעתרה לכך. (שם, עמ' 218).

⁸ הזכויות של כל האוירים במאמר זה, פרט לאיור 2, שמורות למעבדה לחקר שפת הסימנים, אוניברסיטת חיפה.
⁹ סקירה נרחבת יותר על ההיסטוריה של קהילת החירשים בארץ ניתן למצוא במאיר וסנדלר 2004, פרק 12, ו-Meir and Sandler (in press).



איור 2: הלן קלר (במרכז), לוחצת את ידה של חוה סביר, בביקורה במועדון החירשים (מאי 1952). מימין המלווה והמתרגמת שלה פולי תומסון. משמאל ראש אגדות החירשים דאז, חיים אפטר ז"ל. התמונה באדיבות חוה וישראל סביר.

גם עשייה תרבותית התפתחה ומתפתחת בקהילת החירשים. במשך השנים קמו כמה קבוצות תיאטרון ומחול של אנשים חירשים (לדוגמה קבוצת התיאטרון "בעשר אצבעות", שהעלתה הצגות בשפת הסימנים, וקבוצת תיאטרון החירשים-עיוורים "נא לגעת"), או קבוצות משולבות של שומעים וחירשים (כגון להקות המחול "קול ודממה" ו"בת קול"). תחום נוסף שזוכה לפריחה בשנים האחרונות הוא סיפור סיפורים בשפת הסימנים. בעקבות יום עיון שנערך באוניברסיטת חיפה ב-1998 בשם "בידי המספר: שירה וסיפור בשפת הסימנים", ובו הופיע משורר הולנדי חירש, וים אמריק, המחבר שירה בשפת הסימנים ההולנדית, התגבר העניין בתחום אומנותי זה. המכון לקידום החירש בשיתוף החברה למתנ"סים ערכו כמה סדנאות של סיפור סיפורים בשפת הסימנים. כמה מבוגרי הסדנאות החליטו להתמקד ולהתמקצע בתחום, והם מופיעים בפסטיבלים למספרי סיפורים ובמסגרות אומנותיות וחינוכיות אחרות בארץ. המדיום החזותי של שפת הסימנים מאפשר שימוש במגוון של אמצעים אומנותיים ולשוניים, כגון מטאפורות ודימויים חזותיים, ההופכים את חווית הצפייה בסיפור בסימנים לחוויה מיוחדת במינה.

חברי קהילת החירשים חולקים לא רק זכרונות משותפים מההיסטוריה המיוחדת שלהם וחוויות משותפות בהווה, אלא גם ציפיות, תקוות וחששות לעתיד. ההתקדמות הטכנולוגית מביאה עמה שיפור באיכות החיים של אנשים חירשים מחד, אך גם מטילה צל על עתיד הקהילה מאידך. חירשים רבים תוהים האם שתל השכלול יביא את הקץ על קהילת החירשים, על כל היבטיה החברתיים, הרגשיים והתרבותיים. בקרב חברי קהילת החירשים בארץ אין התנגדות גורפת לניתוח השתל (בשונה למשל, מקהילת החירשים בארה"ב בשנות ה-90 של המאה העשרים). להפך, חירשים רבים מעוניינים שילדיהם החירשים יושללו. אך הם נרתעים מהגישה האוראלית הלוחמנית המתלווה לעתים קרובות לניתוח השתל. פעמים רבות הצוות הרפואי והפרה-רפואי דורש מההורים לא להשתמש בשפת הסימנים עם ילדיהם לאחר הניתוח, בטענה שהדבר יפגע בהתקדמות הילדים ברכישת השפה המדוברת.¹⁰ ההורים מרגישים שגישה כזו מזלזלת בהם, בזהותם ובשפתם, ולוקחת מהם את אחד הדברים המהותיים שהם יכולים להעניק לילדיהם – שפת-אם (על כך בהרחבה בהמשך). כמו כן, הם מודאגים מכך שכתוצאה מהתנגדות זו לשפת הסימנים, מספר הילדים שיידעו לסמן ילך ויפחת, דבר שיגרום להיעלמותה של שפת הסימנים הישראלית והעולם התרבותי והחברתי שהיא מייצגת. כמו כל חברי קהילה חברתית-תרבותית שהיא, אנשי קהילת החירשים אינם רוצים לראות את קהילתם נמוגה ונעלמת.

3.2. שפת קהילת החירשים: שפת הסימנים הישראלית

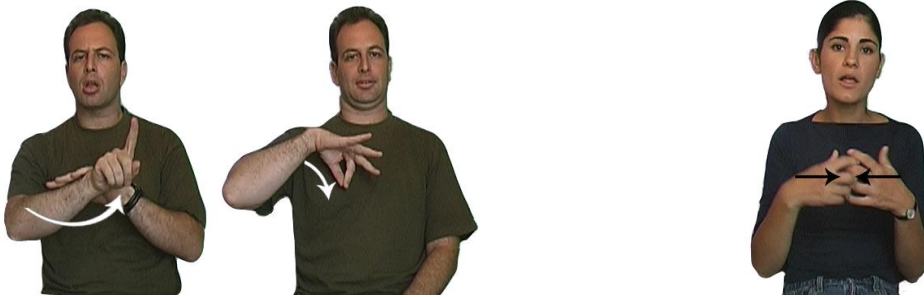
ההכרה בחירשים כקבוצת מיעוט תרבותית-לשונית התפתחה בעשורים האחרונים, כשהיא ניזונה משינוי האקלים החברתי כלפי קבוצות מיעוט באירופה ובארה"ב, והיווצרותן של תנועות לזכויות הפרט (דרומי וריגוולד-פרימרמן, 1996, עמ' 42). אך בנוסף לכך, היה גורם נוסף משמעותי ביותר שתרם לשינוי זה: התפתחות המחקר הבלשוני של שפות סימנים בשנות ה-60 של המאה העשרים. פריצת הדרך המשמעותית בתחום היתה עבודתו החלוצית של William Stokoe (1960), מאוניברסיטת גאלורד

¹⁰ חשוב לציין שלטענה זו אין בסיס מחקרי. נהפוך הוא, כמה מחקרים שנערכו בשנים האחרונות מעידים על כך ששימוש בשפת הסימנים אף מסייע לרכישת יכולות שפתיות טובות יותר בשפה המדוברת. כמה ממחקרים אלו מובאים בסעיף 4.

שבושינגטון¹¹. עד לתקופה זו רווחו הרבה מאוד דעות קדומות לגבי שפות סימנים. שפת הסימנים נתפסה בטעות אצל רבים כצורת תקשורת נחותה למדי, המוגבלת להבעת פעולות ועצמים מוחשיים בלבד; צורת תקשורת שלא ניתן להביע בה מושגים מופשטים, קל וחומר רעיונות מופשטים ומורכבים בתחומי דעת שונים. רבים סברו כי שפות אלו הן חסרות מבנה דקדוקי, או שהמבנה הדקדוקי שלהן מוגבל למשפטים בעלי מבנה פשוט ביותר. לתפיסות אלו היו השלכות חברתיות וחינוכיות. מכיוון שצורות תקשורת אלו נתפסו כנחותות ומנוונות, הרי שהן נחשבו לבלתי ראויות לתואר 'שפות', ולא יכלו להוות כלי מתאים לשימוש בחינוך. כדי שילד חירש יוכל להתפתח, כך סברו, עליו ללמוד שפה מדוברת; שפות הסימנים נחשבו כמכשול בפני השגת מטרה זו. תפיסה זו היתה שלטת לא רק בארה"ב, אלא גם באירופה ובארץ. לדוגמא, ד"ר אברהם צליוק, רופא אף אוזן וגרון שייסד את בית הספר לחירשים בחיפה (ב-1949), כתב בערך 'חרשות-אלמות' באנציקלופדיה העברית: "היום אין חולק על כך שהשיטה האוראלית היא היחידה שבכוחה, בסופו של דבר, לפתח לשון דיבור טבעית ככל האפשר, למען שיקומו החברתי של החירש-אילם, (אנציקלופדיה עברית יח [תשכ"ו], 144).

סטוקי היה הראשון שהוכיח כי הסימנים בשפות סימנים אינם מחוות (ג'סטות), אלא סימנים בעלי מבנה פנימי מורכב, כמו מלים בשפות מדוברות. כפי שמלים מורכבות מעיצורים ומתנועות, כך סימנים מורכבים מיחידות בניין בסיסיות. יחידות אלו הן תבנית כף היד והמיקום של הסימן והתנועה. צירופים שונים של יחידות אלו יוצרים יחידות בעלות משמעות - הסימנים, כפי שצירופי עיצורים ותנועות בשפות מדוברות יוצרים יחידות בעלות משמעות - המלים.

המחקר של סטוקי הראה גם כי שפות הסימנים אינן מוגבלות לסימנים איקוניים¹². יש בשפות הסימנים סימנים רבים שאינם דומים לחפץ אותו הם מייצגים (כגון הסימן 'תערוכה' בשפת הסימנים הישראלית באיור 3) כמו גם סימנים רבים המייצגים רעיונות ומושגים מופשטים (לדוגמא, הסימנים 'אופי' ו'לבגוד' באיור 4). שפות הסימנים מאפשרות למסמנים להביע כל מושג הנחוץ להם, ולפתח רעיונות מורכבים ככל שפה אחרת.



איור 3: סימן לא איקוני: 'תערוכה' איור 4: סימנים המייצגים מושגים מופשטים: 'אופי', 'לבגוד'

מחקרים בלשוניים נוספים, שהתבצעו בעקבות המחקר של סטוקי, מצאו שלשפות סימנים ישנו מבנה תחבירי, מורפולוגי וסמנטי מורכב ועשיר. בשנים הראשונות עסקו רוב המחקרים בשפת הסימנים האמריקאית, אך לאחר מכן נערכו מחקרים גם בשפות סימנים אחרות. מחקרים אלו חיזקו את הממצאים המוקדמים. שפות הסימנים השונות שנחקרו היו גם הן מערכות לשוניות עשירות ומורכבות ככל שפה אנושית.

המחקר על שפת הסימנים הישראלית החל בשנות ה-70, בראשותו של פרופ' יצחק שלזינגר מהאוניברסיטה העברית. אחת התוצאות של מחקר זה היא עריכתם של שני מילונים לשפה (נמיר, סלע, רימור ושלזינגר (1977), Cohen, Namir and Schlesinger (1977)).¹³ בשנות ה-80 נערכו מספר מחקרים ראשוניים על המבנה של השפה, ומתחילת שנות ה-90 נערך מחקר נרחב של שפת הסימנים באוניברסיטת חיפה. המחקר שלנו מצא ששפת הסימנים הישראלית היא שפה עשירה, מורכבת ורב-הבעה, בעלת מבנה לשוני עצמאי, שכלל אינו חופף את זה של העברית¹⁴. במחקרנו נמצא כי שפת הסימנים הישראלית מאופיינת בכל אותן רמות מבניות המאפיינות שפות מדוברות: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר, סמנטיקה ופרוזודיה. ברמה הפונולוגית, הסימנים

¹¹ אוניברסיטת גאלודט (Gallaudet) שבושינגטון היא האוניברסיטה היחידה לחירשים. אוניברסיטה זו נוסדה ב-1864 ע"י אדוארד גאלודט, בנו של הכומר תומס הופקינס גאלודט, שייסד את בית-הספר הראשון לחירשים בארה"ב.

¹² סימנים איקוניים הם סימנים 'תמונתיים', סימנים המחקים תכונה חזותית של המושג אותו הם מעבירים, כגון יד קפוצה הנעה לכיוון הפה כדי לייצג את המושג 'לאכול'.

¹³ מאז התפרסמו שני מילונים נוספים: סביר (1992), והמילון הממוחשב של קקון וונדרברג (2006).

¹⁴ הספר 'שפה במרחב' (מאיר וסנדלר 2004) מהווה סיכום עדכני של המחקר על שפת הסימנים הישראלית, ומיועד לקהל הרחב. בספר תיאור מעמיק בכל אחת מהתופעות הלשוניות המוזכרות במאמר זה. כמו-כן בספר הפניות רבות למאמרים בלשוניים העוסקים בשפת הסימנים הישראלית.

מורכבים מיחידות בסיס המקבילות לפונמות. משמעות הרבר היא ששפות סימנים מאופיינות במה שמכונה 'מבנה דואלי' (*Duality of patterning*, Hockett 1960): השפה מורכבת משתי רמות מבניות: רמה של יחידות חסרות משמעות (הפונמות), המצטרפות זו לזו ליצירת רמה נוספת, של יחידות בעלות משמעות (המלים). תכונה זו היא אחת התכונות המאפיינות ומייחדות שפות אנושיות ככלל, ומאפשרת להן להיות עשירות וחסכוניות בעת ובעונה אחת.¹⁵

ברמה המורפולוגית, נמצא שבשפת הסימנים הישראלית ישנם מבנים ותהליכים מורפולוגיים מורכבים הן בתחום הנטייה והן בתחום הגזירה: בשפה קבוצה של פעלים המקודדים הן את התפקיד התחבירי של הארגומנטים (נושא ומושא) והן את התפקיד הסמנטי שלהם (כמוצא או יעד); יש לה מערכת מורכבת של מבני מסווגים, המקודדים בצורה מדויקת ועשירה את מיקומם או תנועתם של עצמים במרחב; וישנו מגוון רחב של דרכי תצורה מילוניות שבעזרתן ניתן להרחיב את אוצר המלים של השפה. דרכי תצורה אלו כוללות, בין השאר, צרפים והרכבים (compounds), צירוף מוספית לבסיס (affixation), שינויים מובנים בדגם התנועה של הסימן, וכן אמצעי שאילה שונים.

מבחינת המבנה התחבירי, סדר המלים בשפה נקבע על-פי עקרונות של מבנה המסר: נושא המסר (topic) – חידוש (comment). לשפה גם מערכת מורכבת של מילות שלילה ושאלה שאינה חופפת לזו של העברית, וסדר מלים מיוחד במשפטי שאלה ושליה. לדוגמא, מילות השאלה נוטות להופיע בסוף המשפט ('אתה גר איפה?'), או אחרי המילה הנשללת ('כיסא זה נוח לא' = הכיסא הזה לא נוח).

בשפה הבחנות סמנטיות רבות שאין להן בהכרח הקבלה בעברית. למשל, המילה 'חבר' תתורגם בשפת הסימנים באמצעות שלוש מלים שונות ('ר' איור 5), המקודדות שלוש משמעויות שונות: רעלידיד, בן-זוג, וחבר במפלגה או בגוף כל שהוא. בשפת הסימנים הישראלית, כמו בכל שפה אנושית, ישנן מלים נרדפות וישנן גם מלים הומונימיות, כלומר מלים הזוהות בצורתן אך שונות במשמעותן. יש, למשל, שתי מלים שתרגומן 'גאה', אך לאחת יש קונוטציות שליליות יותר (כדוגמת 'היר' בעברית). יש שתי מלים למושג 'לקנא', הנבדלות זו מזו בכך שאחת נתפסת כמציינת רגש חזק יותר. שתי המלים שמשמעותן 'להיות מאוכזב' נבדלות זו מזו בכך שהאחת מתייחסת למצב כללי יותר ואילו השנייה מתייחסת לאכזבה כתוצאה ממצב עניינים מאוד מסוים (למשל, שאזלו הכרטיסים לסרט). דוגמא למלים הומונימיות היא המלים 'רווק' ו'קריט שמונה'. שתי המלים מבוצעות באותו אופן, אך משמעותן שונה לחלוטין. לבסוף, לשפת הסימנים הישראלית מערכת מורכבת של הבעות פנים שלהן תפקידים תחביריים, סמנטיים ופרגמטיים, בדומה לאינטונציה בשפות מדוברות.



בן-זוג



חבר במפלגה



רעלידיד

איור 5 : שלוש מלים שונות בשפת הסימנים הישראלית לתרגום המילה 'חבר' בעברית

שפת הסימנים הישראלית, אם כן, מאופיינת בכל המורכבות המבנית המאפיינת שפות אנושיות באשר הן. אך בנוסף למורכבות מבנית זו, שפות אנושיות הן גם בעלות גמישות תקשורתית ועושר הבעתי. יאקובסון (1970) מונה שש פונקציות תקשורתיות של שפות אנושיות: ניתן להשתמש בשפה להעברת מידע (הפונקציה הרפרנציאלית), לשאול שאלות ולתת תשובות (הפונקציה האינסטרומנטלית), לדבר על רגשות, רצונות ומצבים מנטליים אחרים (הפונקציה האמוטיבית), כמכשיר לאינטראקציות חברתיות, באמצעות מערכת של ברכות, מילות נימוס וכו' (הפונקציה הפאטית), כאמצעי לדבר על השפה עצמה (הפונקציה המטה-לשונית), וכחומר גלם ליצירה אומנותית – סיפורת ושירה (הפונקציה הפואטית).

¹⁵ דיון נרחב בתכונת הדואליות, חשיבותה והתממשותה בשפות סימנים נמצא במאיר וסנדלר (2004), פרק שני.

שתי הפונקציות האחרונות מיוחדות לשפות אנושיות ומייחדות אותן מצורות תקשורת אחרות, ולכן מן הראוי לבדוק האם הן מתאפשרות בשפת הסימנים הישראלית גם כן. לגבי הפונקציה המטה-לשונית, במעבדה לחקר שפת הסימנים באוניברסיטת חיפה מתנהלים דיונים ערים העוסקים במבנה השפה. מכיוון שהיועצים לענייני שפת הסימנים במעבדה הם אנשים חירשים, פעמים רבות דיונים אלו מתנהלים בשפת הסימנים הישראלית. דיונים אלו מוכיחים כי אין בעיה להשתמש בשפת הסימנים הישראלית כדי לדבר באמצעותה על השפה עצמה.

באשר לפונקציה הפואטית, ציינתי בסעיף הקודם שאומנות סיפור הסיפורים בשפת הסימנים מתפתחת מאוד בשנים האחרונות, ועמה מתפתחת סוגה (ז'אנר) לשונית ספרותית מיוחדת המנצלת את העושר הגלום בשפה חזותית. עושר זה מתבטא בין השאר בשימוש עשיר של מטאפורות חזותיות. לדוגמא, אדם חירש שסיפר על ילדותו, ציין שמשפחתו היתה ענייה. כילד, היתה לו רק חולצה אחת, זוג מכנסיים אחד, וזוג נעליים בלריות אחד. אך לתיאור הנעליים הוא השתמש בסימן המופיע באיור 6 א', סימן שניתן לתרגמו כ'לפטפט', 'לפתוח פה'. כוונתו היתה שהנעליים היו כה בלריות עד שגוף הנעל ניתק מהסוליה, וכתוצאה מכך הנעליים יכלו 'לפטפט זו עם זו'. דימוי חזותי מלא הומור זה, המעניק לנעליים חיים, קשה לתרגום. בעברית אין ביטוי מקביל, המביע בו זמנית גם את המצב הפיזי של הנעליים וגם מאניש אותן (מלשון האנשה, פרסוניפיקציה).

סיפור חייו של אדם זה עשיר בדימויים חזותיים. סימן נוסף שעושה שימוש בדימוי חזותי הוא הסימן המופיע באיור 6 ב'. משמעותו 'אינם עשויים מקשה אחת'. אך הדימוי החזותי עליו מתבססת המשמעות הוא שאצבעות כף היד שונות זו מזו. כלומר, תרגום מילולי של הסימן הוא 'להיות שונים זה מזה כמו שאצבעות כף היד שונות זו מזו'. המספר משתמש בסימן כאשר הוא מתאר את המורים השונים שהיו לו בילדותו. המורים, הוא אומר, שונים זה מזה כאצבעות כף היד.



איור 6 : סימנים העושים שימוש בדימוי חזותי: א. נעליים 'מפטפות' ב. 'להיות שונים כאצבעות כף היד'

אלו הן רק שתי דוגמאות לאפשרויות העושר ההבעתי של שפות חזותיות. ניתוח מעמיק של מגוון האמצעים הספרותיים בשפת הסימנים הישראלית הוא מעבר להיקפו של מאמר זה. חשובה לענייננו כאן היא העובדה ששפת הסימנים הישראלית היא שפה אנושית לכל דבר: היא מאופיינת במורכבות מבנית, בחוקיות, בעושר הבעתי וביכולת לשמש במגוון של פונקציות תקשורתיות.

4. רכישת שפת הסימנים והסוגיה של שפת-אם

מחקרים נוספים על שפות סימנים התמקדו בתהליכי רכישת השפה. מחקרים אלו מצאו כי ילדים חירשים שהוריהם חירשים והם חשופים לשפת הסימנים מינקותם רכשו את שפת הסימנים לפי אותם שלבים ואותו לוח זמנים המאפיין רכישת שפות מדוברות אצל ילדים שומעים (Newport and Meier 1985). כפי שהדגשנו לעיל, מילת המפתח ברכישת שפת-אם היא **רכישה טבעית, באמצעות חשיפה ואינטראקציה**. דבר זה נכון גם לגבי ילדים חירשים: אם הם ייחשפו לשפת הסימנים בגיל הקריטי לרכישת שפה וישתמשו בה לתקשר עם סביבתם, הם ירכשו שפה זו כשפת-אם^{16, 17}. אך המצב הלשוני של ילדים חירשים שונה מזה של ילדים שומעים. רוב חברי קהילת החירשים אינם נולדים לתוך הקהילה ואינם רוכשים את השפה מהוריהם מלידה. זאת משום שרוב הילדים החירשים (כ- 90%) נולדים להורים שומעים. במשפחות אלו צורת התקשורת היא כמובן שפה מדוברת, אך ילד חירש אינו יכול לרכוש שפה מדוברת באופן טבעי, משום שהמידע הלשוני המגיע אליו באמצעות קריאת שפתיים אינו מאפשר חשיפה לשונית מספקת לרכישת שפה באופן טבעי. גם השימוש בעזרי שמיעה

¹⁶ גם ילדים שומעים הנחשפים לשפת הסימנים מינקות (אם הוריהם חירשים ומשתמשים בשפת הסימנים כצורת התקשורת העיקרית עם ילדיהם) ירכשו שפה זו כשפת-אם.

¹⁷ רוב המחקרים העוסקים ברכישת שפת הסימנים התמקדו בשפת הסימנים האמריקאית, אך נערכו מחקרים גם על שפות סימנים אחרות, כגון שפת הסימנים ההולנדית. בארץ עדיין לא נערך מחקר על רכישת שפת הסימנים הישראלית כשפת-אם. המחקר היחיד עד כה שעוסק גם ברכישת

מתקדמים, כגון שתל השבלול, אינו יכול להבטיח כי הילד יוכל להסתמך על חוש השמיעה בלבד (ללא צורך בתוכנית התערבות שפתית) כדי לרכוש את השפה המדוברת. מכאן שבשונה מבני מיעוטים לשוניים אחרים, ילד חירש יכול לעבור את השנים הקריטיות לרכישת שפה ללא חשיפה לשפה שהיא השפה הטבעית עבורו.

נשאלת השאלה אם נכון יהיה לומר כי שפת הסימנים היא שפת-האם גם לגבי ילדים אלו, המהווים את הרוב המכריע של ילדים חירשים. ילדים חירשים הגדלים במשפחות שומעות מתחילים פעמים רבות בלימוד העברית לפני שהם נחשפים לסימנים. האם העברית יכולה לשמש כשפת-האם שלהם? אכן, ישנם אנשים חירשים הרואים בעברית את שפת-האם שלהם. אך רוב האנשים החירשים אינם מתייחסים כך לעברית גם אם החלו ללמוד אותה בגיל צעיר והם בעלי שליטה טובה, ואף טובה מאוד בשפה. מדוע? תהליך רכישת העברית (או שפה מדוברת ככלל) ע"י ילדים חירשים שונה מתהליך רכישת שפת-האם. בשל לקות השמיעה, השפה המדוברת לא תירכש באופן טבעי; תידרש תוכנית התערבות שפתית. תהליך הלימוד במקרה זה יהיה יותר ארוך, איטי ומייגע, בשונה מאוד מתהליך רכישת שפה טבעית.¹⁸

שפת הסימנים היא השפה היחידה שילד חירש יכול לרכוש באופן טבעי. כלומר, זו השפה היחידה שיכולה לספק לילד חירש את מלוא החווייה ההתפתחותית (רגשית, קוגניטיבית וחברתית) הקשורה במונח 'שפת-אם'. כאשר בני המשפחה השומעים לומדים אף הם את שפת הסימנים, יכולה שפה זו לשמש גם כאמצעי לתקשורת זורמת ושוטפת עם ההורים ובני המשפחה. ואכן, אנשים חירשים רבים רואים בשפת הסימנים את שפת-האם שלהם, בין אם זו השפה שהוריהם השתמשו בה עמם ובין אם לאו, ומרגישים כלפיה קשר רגשי עמוק. הם חשים ששפת הסימנים מהווה את 'הבית', השפה שבה הם מרגישים בנוח, שהשימוש בה הוא קל וקולח ושבאמצעותה הם יכולים למצות את הפוטנציאל שלהם. בהרצאה שנתי השנה בפני קבוצה של צעירים חירשים, שאלתי אותם מה שפת-האם שלהם – עברית או שפת הסימנים הישראלית, וביקשתי מהם להסביר את בחירתם. בקבוצה זו היו אנשים עם רקע לשוני מגוון. כמה מהם היו בנים להורים חירשים, שרכשו את שפת הסימנים מינקות. רובם נולדו למשפחות שומעות ונחשפו לשפת הסימנים בשלבים שונים בחייהם, חלק בילדות וחלק רק בגיל העשרה ואף קרוב לגיל עשרים. חלקם גם ציינו שנוח להם מאוד עם העברית, אך כולם הרגישו קשר רגשי עמוק לשפת הסימנים. חלקם ציינו שרק בשפת הסימנים הם יכולים להתבטא בחופשיות, בלי מאמץ, להיות שנונים, אינטימטיים או מצחיקים. הם ציינו כי בדיחות "מצלצלות" טוב יותר בשפת הסימנים. וכמה מהם הדגישו כי זו זכותם המלאה לראות בשפת הסימנים את שפת-האם שלהם, גם אם בני משפחתם השומעים והחברה שסביבם אינם תופסים זאת כך.

בנוסף לפן הרגשי, שפות הסימנים יכולות לשמש כשפת-אם גם מבחינת היבטים התפתחותיים שונים, כמו שפות מדוברות. ציינו לעיל כי שפת-האם היא הבסיס לרכישת שפות נוספות. מייברי ועמיתיה הגיעו למסקנות דומות באשר לתפקידה של חשיפה מוקדמת לשפת-אם ברכישת שפה נוספת במהלך החיים (Mayberry et. al 2002). הממצא המיוחד במחקרם הוא שאין חשיבות למודליות הפיזית שבה השפה מועברת. בניסוי ראשון הם הישוו שתי קבוצות של ילדים חירשים: בקבוצה א' היו נבדקים חירשים שנולדו שומעים, רכשו שפה מדוברת כשפת-אם ורק לאחר מכן התחרשו. בקבוצה ב' היו נבדקים חירשים מלידה, שנחשפו לשפת הסימנים רק בבית הספר; כלומר, הם לא נחשפו לשפה טבעית עבורם בשנות הינקות. במחקר נבדקה היכולת הלשונית שלהם במגוון של מבנים לשוניים בשפת הסימנים האמריקאית. נבדקי שתי הקבוצות רכשו שפה זו לא בין גיל 9 ל-15, והשתמשו בה לפחות 20 שנה. נמצא כי הישגי הנבדקים שהיו חשופים לשפת-אם בינקותם (שפה דבורה, משום שנולדו שומעים) היו גבוהים בצורה מובהקת מאלו של הנבדקים שלא נחשפו לשפה טבעית בינקותם. בניסוי שני בדקו החוקרים את מיומנויות הנבדקים באנגלית כשפה שנייה. בניסוי זה היו שלוש קבוצות נבדקים: בקבוצה א' היו נבדקים חירשים מלידה, שלא נחשפו לשפת הסימנים בינקות, והחלו ללמוד אנגלית כשפה ראשונה כאשר הגיעו לבית הספר. בקבוצה ב' היו נבדקים חירשים מלידה שנחשפו לשפת הסימנים בינקותם. ובקבוצה ג' היו נבדקים שומעים, ששפת-האם שלהם היתה שפה מדוברת: אורדו, גרמנית, צרפתית, איטלקית או יוונית, והם רכשו אנגלית בבית הספר. כל הנבדקים החלו ללמוד אנגלית בין גיל 4 ל-13. כל הנבדקים השתמשו באנגלית לפחות 12 שנים. נמצא כי ההשגים של נבדקי קבוצות ב' ו-ג', כלומר אותם נבדקים שהיו חשופים לשפה מינקות (שפת הסימנים האמריקאית אצל קבוצה ב', ושפות מדוברות שונות בקרב נבדקי קבוצה ג'), היו גבוהים במידה משמעותית מאלו של נבדקי קבוצה א'. מסקנות המחקרים האלה מחזקות את מסקנותיו של קאמינס (לעיל) ואחרים: שפת-אם מבוססת מינקות, בין אם היא שפה מדוברת או שפת סימנים, מסייעת לרכישת שפה שנייה. היעדר חשיפה לשפה מינקות פוגע בתהליך רכישת שפה נוספת.

שפה אצל ילדים חירשים הוא מחקר של דליה רינגולד-פרימרמן (2003). מחקר זה מתמקד בדפוסי האינטראקציה בין אמהות לילדיהן ובדיקות של דפוסים אלו להופעתם של סמלים לשוניים, ולא בהיבטים הלשוניים של רכישת שפת הסימנים הישראלית כשפת-אם.
¹⁸ אורכו של תהליך לימוד השפה המדוברת ומידת הצלחתו שונה מאוד מילד לילד, ותלוי בשילוב של כמה גורמים, בין היתר מידת הירידה בשמיעה, יכולת תפיסת הדיבור וגיל תחילת ההתערבות.

הסוגיה של שפת הסימנים כבסיס לרכישת שפות נוספות עולה ביתר שאת בשנים האחרונות, בעקבות התרחבות השימוש בשתל השבלול. אנשי מקצוע רבים (רופאים, מורים וקלינאי תקשורת) כמו גם הורים לילדים בעלי שתל, חשים כי שימוש בשפת הסימנים פוגע במטרה העיקרית שלשמה בוצעה ההשתלה – רכישת השפה המדוברת. בשל כך, אנשי מקצוע רבים מיעצים להורים ולמורים (ולעתים אף דורשים) לא להשתמש בסימנים עם ילדים מושתלים. לעומת זאת, מורים ואף הורים אחרים מרגישים כי האיסור על שימוש בסימנים פוגע בתקשורת טובה ומשמעותית עם ילדם או ילדתם, ופוגע בהתפתחות הלשונית, הקוגניטיבית והחברתית שלהם. בארץ עדיין לא נערך מחקר מקיף לגבי ההשלכות של שימוש בסימנים על רכישת השפה המדוברת בקרב ילדים מושתלים. ישנן התרשויות מהשטח שילדים חירשים שהוריהם חירשים ומתקשרים איתם בשפת הסימנים ורוכשים את השפה המדוברת בצורה מרשימה, למרות שיש להם פחות זמן חשיפה לשפה המדוברת. כמו כן, כמה מורים וגננות מציינים כי איסור על שימוש בסימנים מביא לכך שישנם ילדים במערכת החינוך שנותרים ללא שפה כלל. זאת משום שעל אף השתל הם לא הצליחו לרכוש את השפה המדוברת בצורה המאפשרת תקשורת טובה, ושפת הסימנים, שאותה יכלו לרכוש, נמנעה מהם. אך בשלב הנוכחי אלו הן התרשויות בלבד. לעומת זאת, בארצות אחרות נערכו כמה מחקרים בעניין זה.

קונור ועמיתיה (Connor et al. 2000) בדקו את היכולת הלשונית באנגלית של ילדים מושתלים. מחקר זה בדק מספר רב יחסית של ילדים, ובחן בנפרד את יכולותיהם בהפקת דיבור, באוצר מילים תפסתי ובאוצר מילים הבעתי. 81 מכלל הילדים התחנכו בסביבה אוראלית לחלוטין ולא נחשפו לסימנים, ו-66 השתתפו במסגרות שהשתמשו בסימנים הן במסגרות הלימוד והן בשיעורי דיבור עם קלינאיות התקשורת. החוקרים מצאו שהילדים שהושתלו לפני גיל 5, בשתי הקבוצות, השיגו הישגים זהים בהפקת דיבור. אך הילדים שנחשפו לסימנים השיגו הישגים טובים יותר באופן מובהק, הן בהבנה והן בהפקה של אוצר מילים באנגלית. מהילדים שהתחנכו בסביבה אוראלית.

פרייזלר ועמיתים (Preisler et. al 2002) בדקו דפוסי אינטראקציה ויכולות מילוליות של 22 ילדים שוודיים שהושתלו בין גיל שנתיים ל-5, והשתמשו בשתל בין שנה ל-3.5 שנים. הם מצאו כי הילדים בעלי היכולות הטובות ביותר בשפה המדוברת היו גם בעלי יכולות טובות מאוד בשפת הסימנים. מעניין לציין שהורי הילדים במחקר היו שומעים. כלומר, שפת הסימנים לא היתה השפה הטבעית שלהם. ההורים שהחליטו לסמן עם ילדיהם למדו את השפה כשפה שנייה, רק לאחר שנוולד ילדם החירש. נראה אם כן, שהשימוש בצורת תקשורת טבעית לילדים חירשים מינקות מהווה בסיס איתן לרכישת שפה נוספת, מדוברת.

מחקרים בתחום של התפתחות חברתית-רגשית (Theory of Mind) מצביעים גם הם על חשיבותה של שפת-האם, ועל היכולת של שפת הסימנים לשמש כשפת-אם לכל דבר.¹⁹ המחקר הראשון שבדק הבנה של אמונות מוטעות אצל ילדים לקויי שמיעה בגילאי 8-13 (Peterson & Seigal, 1995) המחונכים על פי הגישה האוראלית, הראה שפחות מ-30% מהילדים הצליחו בביצוע מטלה שילדים שומעים בעלי התפתחות תקינה עוברים בגיל 5 בערך. מחקרים עוקבים, שניסו להבין את הסיבות לפער בתפקוד בין ילדים שומעים לחירשים, מצאו שילדים לקויי שמיעה שהם בניס/ות להורים חרשים ושפת-האם שלהם היא שפת סימנים, מצליחים בביצוע מטלות של אמונה מוטעית ברמה דומה לזו של ילדים שומעים בעלי התפתחות תקינה (Courtin, 1998, 2000), אצל זיו בדפוס).

מכל הנאמר לעיל עולה תמונה מורכבת: שפות סימנים הן שפות עשירות ומורכבות ככל שפה אנושית אחרת, ומסוגלות למלא את כל הפונקציות ששפות אנושיות ממלאות.²⁰ שפות הסימנים הן השפות היחידות שילדים חירשים (ובמידה מרובה אף כבדי שמיעה) יכולים לרכוש באופן טבעי, מינקות. הן יכולות לתפקד כשפת-אם מבחינה רגשית והתפתחותית. אך רוב הילדים החירשים אינם נולדים לתוך סביבה המשתמשת בשפת הסימנים. כלומר, הם אינם נחשפים באופן טבעי לשפה הטבעית עבורם. מהן ההשלכות המעשיות של מצב מורכב זה?

5. השלכות חינוכיות

ברצוני להעלות כאן מספר נקודות מרכזיות:

- א. **הזכות לשפת-אם בגיל הרך:** כפי שצוין לעיל, רכישת שפת-אם הינה גורם הכרחי להתפתחות רגשית-חברתית וקוגניטיבית תקינה אצל כל אדם ואדם. שפת הסימנים היא השפה היחידה שילד חירש יכול לרכוש באופן טבעי, כשפת-אם. אך מכיוון שרוב

¹⁹ סקירה נרחבת ומעמיקה של תחום ה- Theory of Mind והשלכותיו לגבי אוכלוסיות מיוחדות נמצאת בזיו (בדפוס).

²⁰ שאלה שמתעוררת פעמים רבות בהקשר של שפות סימנים היא העובדה שלשפות אלו אין מערכת כתב מוסכמת, ולפיכך אין הן יכולות לשמש לקריאה ולכתיבה. בעניין זה יש לציין כי הומצאו כמה מערכות כתב לשפות סימנים, ויש בתי ספר בארצות שונות שאף משתמשים בהן (ר' הפניות במאיר וסנדלר 2004, פרק שני), אך נכון הוא שמקרים אלו הם היוצאים מן הכלל. מאידך, חשוב להדגיש כי לשפות רבות אין מערכות כתב. יש כ-5,000-6,000 שפות בעולם, ורק לכ-200 מהן יש מערכות כתב. דוגמא מוכרת מארצנו היא הלהגים השונים של הערבית המדוברת. דוברי ערבית

הילדים החירשים נולדים למשפחות שומעות ואינם נחשפים לשפת הסימנים מינקות, במקרים רבים הם עלולים לא להיחשף לשפה טבעית בגיל הקריטי לרכישת שפה. לפיכך חשוב שמערכת החינוך בארץ, החל במוסדות לגיל הרך ביותר (כגון מיח"א), תציב לעצמה מטרה לחשוף ילדים חירשים לשפת הסימנים הישראלית מגיל צעיר ביותר, ותבנה תוכנית העשרה לשונית בשפת הסימנים. תוכניות העשרה לשונית בעברית בגנים קיימות בארץ מזה זמן רב והן מיועדות לאוכלוסיית הילדים השומעים. במקביל, יש לבנות תוכניות העשרה לשונית בשפת הסימנים, המביאות בחשבון את הצרכים התקשורתיים, הקוגניטיביים והרגשיים של ילדים חירשים בגיל הרך ואת המבנים הלשוניים ואוצר המלים של שפת הסימנים הישראלית.

ב. הזכות של תלמידים חירשים ללמוד את שפת הסימנים כשפה בבית-הספר: במערכת החינוך כיום מאפשרים לתלמידים ששפת אמם אינה עברית, ללמוד את שפת-האם שלהם כשפה נוספת במערכת החינוך ואף להיבחן בשפה זו בבחינות הבגרות. לאור ההכרה בשפת הסימנים הישראלית כשפה הטבעית של החירשים בארץ, יש לאפשר לתלמידים חירשים המעוניינים בכך ללמוד את שפתם כמקצוע במסגרת לימודיהם בבית-הספר, ואף להיבחן במקצוע זה בבחינות הבגרות.

ג. החובה של מערכת החינוך להכשיר מורים השולטים בשפת הסימנים הישראלית: כדי לאפשר לילדים חירשים להיות חשופים לשפת הסימנים וללמוד שפה זו בבית-הספר, מוטלת על מערכת החינוך החובה להכשיר מורים השולטים בשפת הסימנים כיאות, וזאת בכמה אופנים. ראשית, יש לעשות מאמצים רבים להכשיר מורים חירשים להיות מורים של ילדים חירשים, שכן מורים חירשים באים מתוך קהילת החירשים, והם יכולים לשמש לתלמידיהם מודל אישי להצלחה ומודל לשוני מן המעלה הראשונה.²¹ בנוסף לכך, על המכללות להכשיר מורים לכלול תוכניות מקיפות ללימוד שפת הסימנים, כדי שמורים המוכשרים ללמד ילדים חירשים יידעו את שפתם ויכולו לתקשר עימם באופן יעיל ונוח.

ד. נגישות למידע: מידע המועבר בערוץ השמיעתי אינו נגיש לילדים חירשים. כדי לאפשר לילדים חירשים נגישות לכל המידע אליו חשופים ילדים שומעים, יש להעביר מידע זה בערוץ החזותי, אם באמצעות תרגום לשפת הסימנים או באמצעות תמלול. שתי אפשרויות אלו קיימות כבר הלכה למעשה בחלק ממוסדות החינוך. יש לעשות מאמצים כדי שמוסדות רבים ככל האפשר, הן במערכת החינוך והן מחוצה לה (כגון מוזיאונים, כנסים, טלוויזיה), ייתנו שירותי תרגום או תמלול ובכך יאפשרו לחירשים נגישות למידע אותו הם מציעים.

חלק מנקודות אלו כבר מיושמות במידה זו או אחרת במערכת החינוך. בכמה מוסדות להשכלה גבוהה ניתנים קורסים לשפת הסימנים (כגון מכללת "אורנים", סמינר הקיבוצים, מכללת בית-ברל, אוניברסיטת חיפה ואוניברסיטת תל-אביב). רוב הקורסים הם ברמה של מתחילים, ומאפשרים הכרות בסיסית עם השפה. אך שפת הסימנים היא שפה לכל דבר, וכמו כל שפה, לא ניתן להגיע לשליטה טובה בה בקורס של סמסטר אחד או שניים. דרושים גם קורסים מתקדמים, שירחיבו ויבססו את הידע והמיומנות של הלומדים.

כמו-כן ישנם מורים ומורות חירשים וכבדי שמיעה במערכת החינוך, וכן סייעים וסייעות חירשים. בנוסף, המכון לקידום החירש בשיתוף עם משרד החינוך מקדמים פרויקט הנקרא 'מודל להצלחה', שבמסגרתו סטודנטים חירשים וכבדי שמיעה מעבירים סדנאות לילדים חירשים, או משמשים להם כחונכים. מצב זה מהווה שיפור ביחס לעבר, אך עדיין מספר המורים החירשים הוא קטן, ומורים חירשים במשרה מלאה או מורים שהם מחנכי כיתות – יש ספורים בלבד. חשוב שמשרד החינוך יעודד קליטתם של מורים חירשים במערכת, ולא יקשה עליהם. חשוב שהמוסדות להכשרת מורים יעודדו סטודנטים חירשים ללמוד אצלם, ויבנו סביבה לימודית הנותנת מענה לצרכיהם המיוחדים. בארה"ב, למשל, למורים חירשים מוסמכים יש ביקוש רב, מתוך הבנה שלמורים חירשים וכבדי שמיעה יש משהו ייחודי להציע, הן מבחינה לשונית והן מבחינת ניסיון חיים. הכשרת אנשי חינוך מוסמכים ומקצועיים שהם חירשים וכבדי שמיעה היא אינטרס של כל מערכת החינוך לילדים לקויי שמיעה בארץ.

תוכניות העשרה לשונית בשפת הסימנים בגיל הרך לא קיימות בארץ, ויש לפעול בדחיפות לבניית תוכניות כאלו. המצבים הלשוניים של ילדים חירשים מורכבים בהרבה מאלו של ילדים שומעים. ראשית, כפי שצויין לעיל, רוב הילדים החירשים נולדים למשפחות שומעות, שבהן שפת הדיבור בבית איננה שפת הסימנים. הורים שומעים הרוצים להשתמש עם ילדיהם בשפת הסימנים, לומדים שפה זו כשפה שנייה, ומרגישים לעתים שהמיומנות שלהם בשפה חדשה זו לא תמיד מספקת. שנית, גם ילדים חירשים להורים חירשים ייהנו מתוכנית העשרה לשונית. במקרים רבים משפחות חירשות משתייכות למיצב חברתי-כלכלי בינוני נמוך.

משתמשים בשתי מערכות לשונית שונות, לאינטראקציות דבורות ולאינטראקציות כתובות. החירשים נתונים במצב דיגלוסי דומה: שפת הסימנים יכולה לשמש אותם לכל האינטראקציות ה"דבורות", אך הם משתמשים בשפה שונה לצרכי קריאה וכתובה.

²¹ למפגש של ילדים חירשים עם מורים חירשים יש חשיבות פדגוגית, לבד מהחשיפה לשפת הסימנים. מחקר שנעשה בארצות הברית ובדק שיטות הוראה של מורים חירשים ושומעים, מצא שמורים חירשים פיתחו טכניקות פדגוגיות מסוימות העוזרות לילדים לרכוש קריאה וכתובה, וכן להתמודד עם חומר אקדמי. טכניקה זו נקראת 'שרשרות' (chaining), וכוללת שימוש לסירוגין בסימנים, באיות דיני ובכתובה, באופן שהופך את חומר הלימוד לנגיש יותר לילדים חירשים (Humphries and MacDougall 2000).

מחקרים על ילדים שומעים מצביעים על כך שיש קשר בין מיצב חברתי-כלכלי לבין רכישת שפה לצרכים אורייניים-לימודיים (ר' לדוגמא, Ravid 1995, ומובאות שם). אמנם לא נערכו מחקרים מקבילים על ילדים חירשים, אך התרשמויות של גננות ומורות מעידות על כך שקשר כזה אכן קיים. בגלל המורכבות של המצבים הלשוניים והאינטראקציה עם גורמים נוספים כגון מיצב חברתי-כלכלי, ישנה חשיבות עצומה לבניית תוכנית העשרה לשונית בשפת הסימנים בגיל הרך (רינגולד-פרימרמן 2006). העשרה לשונית אינה צריכה להתבצע במנותק מתחומי העשרה אחרים. תוכנית ההתערבות שנבנתה במיח"א תל-אביב לפיתוח מודעות חברתית-רגשית אצל ילדים לקויי שמיעה (זיו ובן-יצחק 2003, זיו ועמיתים, כך זה) הביאה גם להתפתחות לשונית באוצר מלים המציינות מושגים ופעולות מנטליות ורגשיות ומבני משפט המתייחסים למצבים רגשיים. בהחלט ניתן לבנות תוכנית התערבות שתפתח העשרה לשונית באמצעות התמקדות בתחומים קוגניטיביים ורגשיים אחרים.²²

באשר לנגישות למידע, סטודנטים חירשים במוסדות להשכלה גבוהה זכאים לעזרה במימון שירותי תרגום ותמלול (מטעם המוסד לביטוח לאומי). הנגשת המידע מעוגנת כיום גם במדיניות משרד החינוך: כל ילד חירש וכבד שמיעה בגיל חטיבת הביניים והתיכון מקבל סל תקציבי שהוא יכול לנצל לצרכי תרגום, תמלול או שיעורי עזר. גם בבתי הספר יש מודעות גדולה יותר לנושא הנגישות למידע, ובכמה בתי ספר יש מתורגמניות או מורות-מתורגמניות המתרגמות לילדים החירשים את החומר המועבר ע"י מורים שאינם מסמנים. אך שירותים אלו עדיין נעדרים כמעט לחלוטין באירועים כגון כנסים והרצאות, מוזיאונים, הצגות תיאטרון ועוד. ללא נגישות זו למידע לא נוכל להשיג את המטרה של מתן הזדמנות שווה לאנשים חירשים.

לתרגום במערכת החינוך ישנה חשיבות גם מעבר להנגשת המידע. התרגום גם מעניק לאדם החירש נוכחות. הוא "קיים". הרגשה זו באה לידי ביטוי בקטע הלקוח מסיפורו של אדם חירש, שחווה את הלימוד בכיתה של שומעים הן בלי תרגום, והן בעזרת תרגום:

בשנה השלישית ללימודים [בטכניון] החלטתי להביא מתורגמנית לשיעורים. כשבאתי עם מתורגמנית לכיתה, פתאום נפקחו לי העיניים. אותו המרצה ואותו הקורס שקודם לכן היו בלתי מובנים, הפכו להיות נהירים לי.

לתרגום הייתה השפעה משני היבטים. ראשית, הדבר השפיע על הסטודנטים האחרים. קודם לכן הם חשבו שאני חירש אוראלי או כבד שמיעה. הם לא ידעו בדיוק איך 'לקטלג' אותי. אבל רבותיי, אני חירש לחלוטין! כאשר הבאתי מתורגמנית, ששוחחתי אתה בשפה שלי בכיתה, הסביבה החלה להגיב אחרת. הסטודנטים האחרים החלו לחוש מי אני, ולהתייחס אליי בצורה שונה לגמרי. לדוגמה, יום אחד המתורגמנית לא יכלה לבוא. הסטודנטים האחרים הופיעו מיד מכל עבר והביאו רשימות וסיכומים של השיעור כדי לעזור לי. הייתי המום! זו הייתה הרגשה כל כך שונה מאשר קודם לכן, לפני שהיה לי תרגום.

לתרגום הייתה גם השפעה פנימית לגביי באופן אישי. זה היה כל כך שונה מהמצב בעבר, כאשר הייתי חוזר הביתה ומנסה להבין שם מה קרה בשיעור. עד שחזרתי לכיתה עם המחשבות שלי, הם כבר עברו לנושא אחר והתקדמו, ואני נותרתי מאחור, עם פער הולך וגדל. אבל עכשיו, עם תרגום, התחלתי להבין יותר ויותר והרגשתי תחושת סיפוק מכך. יכולתי לעקוב אחר הדיונים ולהבין אותם בזמן אמת. יכולתי להצטרף ולומר מה אני חושב בזמן אמת. התרגום פתח לי חלון גדול לעולם חדש. (מתוך 'שפה במרחב', מאיר וסנדרלר 2004, עמ' 255).

לסיכום, הנקודה המרכזית אותה העליתי היא כי לכל אדם זכות לשפת-אם, שפה המהווה את הבית הרגשי, הקוגניטיבי והחברתי עבורו. עבור אנשים חירשים, השפה אותה הם יכולים לרכוש באופן טבעי כמו שפת-אם היא שפת הסימנים. אך מכיוון שרוב החירשים אינם נולדים במשפחות חירשות, ישנה אפשרות שהם לא יהיו חשופים לשפה זו בגיל בו הם יכולים לרכוש אותה בצורה הטובה ביותר. לכן למערכת החינוך ישנו תפקיד חשוב בנקיטת הצעדים המתאימים שייאפשרו לילדים אלו להיחשף לשפה הטבעית עבורם, ללמוד אותה ולהתפתח באמצעותה.

מקורות:

²² התמקדתי כאן בנושא העשרה לשונית בגיל הרך. אך בהחלט יש מקום גם לתוכניות העשרה לשונית של שפת הסימנים בגילאי בית הספר, וגם כאן יש מקום לשלב העשרה שפתית עם העשרה בתחומים אחרים. התוכנית היחידה עד כה שמתייחסת לשפת הסימנים בגילאי בית הספר היא תוכנית התערבות בחטיבת הביניים ביגור, שמנצלת את הידע הלשוני של ילדים חירשים בשפת הסימנים להוראת מבנים לשוניים בעברית (ר' מויסייב, כך זה).

- גור, ח'. 1997: 'שוויון הזדמנויות ודיכוי: המקרה של החירשים', עינונים בחינוך 2/2, 205-219.
- דה-ואל, פ. (1998). טובים מטבעם. חיפה, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן מוציאים לאור.
- דרומי, אסתר ורינגולד-פרימרמן דליה (1996). התערבות תקשורת ושפה לילדים לקויי שמיעה: השלב הקדם-מילי. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- ויזל, אמציה ושרה זנדברג. 2002: לקויי שמיעה: חינוך תלמידים חירשים וכבדי שמיעה. סוגיות בחינוך מיוחד יחידה 8, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב: בית ההוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה.
- זיו, מרגלית (בדפוס): 'התפתחות הבנה חברתית (תיאורית ה- mind) במהלך הילדות המוקדמת ואצל ילדים בעלי צרכים מיוחדים'. בתוך: בקר, עדה: התפתחות רגשית-חברתית בגיל הרך, הוצאת מכון מופת.
- זיו, מרגלית ודרורית בן-יצחק. (2003). 'תיאוריית ה- mind של ילדים עם לקות שמיעה: אפיונים ודרכי התערבות'. דו"ח מסכם על השתלמות שנתיים במיח"א תל-אביב והמרכז, חטיבת הגיל הרך.
- זיו, מרגלית, לוי מלכי ועירית מאיר (כרך זה): 'תיאורית ה- mind בקרב ילדים לקויי שמיעה – מהלך התפתחותה והצעה לשיתוף הורים לתוכנית התערבות לקידומה בגיל הרך'.
- זנדברג, שרה ויעל קקון (2005). מילון שפת הסימנים. הוצאת האגף לחינוך מיוחד והמכון לקידום החירש ובסיוע הקרן לפיתוח שירותים לנכים של הביטוח הלאומי.
- יאקובסון, רומן. 1970: 'בלשנות ופואטיקה', הספרות 2/2, 274-285.
- מאיר, עירית ונדי סנדלר (2004): שפה במרחב, אשנב לשפת הסימנים הישראלית. חיפה, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- מוסייב, אתי (כרך זה): 'בקיאותם השפתית של ילדים חירשים בשפת הסימנים הישראלית ובעברית כתובה'. נמיר, ל., י. סלע, מ. רימור, וי.מ. שלזינגר. (1977). מילון לשפת הסימנים של החירשים בישראל. בשיתוף עם אגודת החירשים. בהוצאת משרד הסעד, ירושלים.
- סביר, חוה (עורכת) (1992). שער לשפת הסימנים הישראלית. אגודת החירשים בישראל, תל-אביב.
- רינגולד-פרימרמן, דליה (2003). הצמד אם-ילד כמערכת דינמית: צמיחתם של סמלים לשוניים בסביבות לשוניות מרובות ערוצים-שפת סימנים ישראלית, תקשורת סימולטנית ועברית. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת תל-אביב.
- רינגולד-פרימרמן, דליה (2006). 'העשרת שפת סימנים ישראלית בגיל הרך'. הרצאה שניתנה בכנס "שוויון בתוך השונות – תרגום לשפת סימנים ישראלית בית הספר ללימודים רב תחומיים - מכללת בית ברל, 28 יוני 2006.
- Baker, Colin (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Connor, C.M. et al. 2000: 'Speech, Vocabulary and the Education of Children Using Cochlear Implants: Oral or Total Communication?' *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43, 1185-1204.
- Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children – The case of theory of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 266-276.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. 1984: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, UK: Clevedon.
- Preisler, G., A.-L. Tvingstedt and M. Ahlström (2000). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health & Development* 28, 403-418.
- Groce, N.E. 1985: *Everyone Here Spoke Sign Language*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Hockett, C. F. (1960). The Origins of Speech. *Scientific American*, 203, 89-96.
- Humphries, T. & F. MacDougall. 2000: "'Chaining" and Other Links: Making Connections between American Sign Language and English in Two Types of School Settings,' *Visual Anthropology Review* 15/2, 84-94.
- Kisch, S. (2004). Negotiating (genetic) deafness in a Bedouin community. In J. V. Van Cleve (Ed.), *Genetics, Disability and Deafness* (pp. 148-173). Washington, D.C.: Gallaudet Univ. Press.
- Mayberry, R., Lock, E. and H. Kazmi (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature* 417, 38.
- Meir, I. & W. Sandler (in press). *A language in Space: The Story of Israeli Sign Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newport, E. L. and Meier, R. P. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. I. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* (pp. 881-938). Vol. 1. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- Peterson, C.C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.
- Ravid, Dorit. (1995). *Language change in child and adult Hebrew*. Oxford University Press.
- Sandler, W., Meir, I., Padden, C., & Aronoff, M. (2005). The emergence of grammar: Systematic structure in a new language. *PNAS*, 102(7), 2661-2665.
- Schlesinger, I. M. and Namir, Lila (1978). The grammar of sign language. In Schlesinger (ed.) *Sign Languages of the Deaf*. New York, Academic Press, pp. 97-140.
- Stokoe, William (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers* 8.