

נושא במוקד: שיקולי תאוריה ותרבות בהוראת שפה

למידת שפה באופן אקראי: פנים לכאן ולכאן¹

יְהוּדִית רוֹזֵהוִיז

נושא ראוי לתשומת לב ברכישת שפה קשור בידע לשוני שנרכש ללא הכוונה או תשומת לב מיוחדת. ידע כזה מכונה ידע אקראי, והוא נחקר גם בתחומים שאינם קשורים בלשון. הנושא נחקר במסגרת מחקרים פסיכולוגיים ופסיכו-לשוניים הן לגבי ילדים הרוכשים את שפת האם שלהם או שפה שנייה והן לגבי מבוגרים הלומדים שפה שנייה או שפה זרה. בתחום המחקר הפסיכולוגי יש עניין בהבנת התהליך הקוגניטיבי הכרוך בלמידה כזאת, ואילו מבחינה לשונית או פסיכו-לשונית, החוקרים מתעניינים בעיקר בשיפור תהליכי הוראה לצורך למידה יעילה של השפה הנלמדת. במאמר נציג בעיות שעלו בחקר 'הידע האקראי' וגישות מחקריות אחדות הדנות בו. לאחר מכן נדון בממצאי מחקרים המתייחסים לרכישה אקראית של השפה העברית ושפות אחרות, במיוחד בתחומי רכישת המערכת הפונולוגית, למידת מילים ולמידת מבנים תחביריים. מטרת הדיון היא להסיק מכיווני התפתחות המחקר בנושא הידע והלימוד האקראי של שפה ומן הממצאים מסקנות לגבי הוראת שפות.

הקדמה: ידע אקראי בכלל וידע אקראי של שפה

לפי מקור אחד מני רבים, למידה אקראית מוגדרת כך:

'Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations' (Ellis, 1994:1)

[למידה אקראית היא רכישת ידע על מבנה עומק של סביבת גירויים מורכבת בתהליך המתרחש באופן טבעי, בפשטות וללא ביצוע פעולות מודעות. תרגום: י.ר.]. הגדרה אחרת מוסיפה שקשה להביע את הידע הזה באופן מילולי (Bransford et al., 2005). מבחינתנו נתייחס במושג הזה לעובדה שידע אקראי הוא ידע שנרכש ללא כוונה או תשומת לב מיוחדת לתהליך הלמידה.

ידע לשוני הוא רק אחד מתחומים רבים של ידע וכישורים (נלמדים) אחרים, כגון הכישורים המוטוריים, שנרכשים באופן אקראי. מיכאל פולני (Michael Polanyi), שנחשב מראשוני החוקרים החשובים בתחום זה, מביא דוגמאות רבות לידע אקראי ולשימושו בתחומים רבים של חיי היומיום ובתחומי

פרופ' יהודית רוזהויז הייתה מרצה בטכניון מ.ט.ל. עד לפרישתה לגמלאות. כיום היא מנהלת המדור לבלשנות בסוונטק אנליזה וטכנולוגיות של גלי קול בע"מ, חיפה 32684

1 המאמר הוא הרחבה של הרצאה שנישאה בכינוס השנתי של איל"ש 2008.

מדע רבים, כולל המתמטיקה.² לדעתו, תהליך הלמידה האקראית קשור בקירוב הנושא הנלמד אל הלומד עד כדי הפנמתו. כלומר, בכל תהליך כזה ישנם שני אובייקטים: החיצוני והפנימי, הנושא הנלמד והנושא לאחר שהופנם. תהליך ההפנמה מאפשר את המעבר מזיהוי אובייקט חיצוני להבנתו האמיתית, 'לעומק'. הדבר בולט, לדוגמה, בתהליך של הוכחה מתמטית שבו לפתע האדם 'מואר', והוא מגלה את ההוכחה הנחוצה לו או את הזווית החדשה של האובייקט הנחקר. תהליכי הידע האקראי נחקרים מבחינות מדעיות רבות ושונות, כולל נירולוגיה, פסיכולוגיה, בלשנות, פדגוגיה ואף הנדסת ניהול. המשותף לתחומים אלה הוא העובדה שידע אקראי אכן משמש בתחומי חיים רבים ושניתן להיעזר בו במודע לצרכים אנושיים-חברתיים רבים. בתחום הנדסת הניהול אנשים משתמשים במושג הזה ליצירת ידע שניתן להעבירו ושיוכל לייעל תהליכי ייצור שונים, כגון בהעברת ידע בין עובדי מפעל בשלבי ייצור שונים או בין עובדי ייצור לצוותי תכנון במפעל או בין עובדי הייצור והתכנון לבין עובדי השיווק של המוצר (Nonaka and Takeuchi, 1995).

מחקר הידע האקראי שייך במיוחד לפסיכולוגיה, על ענפיה השונים, בגלל הקשר בין הידע האקראי ללמידה. גם הפסיכו-לינגוויסטיקה עוסקת רבות בתחום זה, בין במודע ובין שלא במודע (כלומר, בלי 'לכנות את הילד בשמו'). ענף נוסף וצעיר יותר שקרוב לתחום זה הוא הנירו-פסיכולוגיה העוסקת בהבנת תהליכים שונים במוח ובמיקומם. במסגרת זו נחקרת רכישת ידע על ידי תינוקות, ילדים ומבוגרים. היות שאצל תינוקות תהליך הלמידה איננו מוכוון על-ידי הוראה מסודרת, הוא משקף מסגרת של למידה אקראית. במחקר הנירו-פסיכולוגי נמצא שהלמידה האקראית אצל תינוקות מתרחשת במוח במיקום שונה מזה שבו מתרחשת הלמידה שאינה אקראית אצל ילדים בוגרים יותר ואצל מבוגרים. כלומר, מיקום תהליך הלמידה במוח משתנה יחד עם שינוי אופי הלמידה במהלך ההתבגרות. תהליך זה מקביל לשינויים החלים באופן הרכישה של כישורים שונים בגילי ההתבגרות וההזדקנות ולא רק ברכישת שפת אם או שפה זרה.

מחקרים הדנים ברכישת ידע אקראי של שפה הבחינו במספר סוגים של אופן הרכישה. כך הבחין, לדוגמה, שמידט, המצוטט אצל רובינזון (Schmidt, 1990, 1993, in Robinson, 1997), בשלוש משמעויות של למידה לא-מודעת (unconscious learning) של השפה: א. למידה ללא מודעות. ב. למידה ללא כוונה. ג. למידה ללא ידע מְטָה-לשוני של הנלמד. שמידט טוען שלמידה ללא תשומת לב (without noticing) איננה אפשרית.³

על ידע אקראי ברכישת שפה מצאנו ספרות עשירה. לדוגמה, אליס (Ellis, 1994) דן בספרו: *Implicit and Explicit Learning of Languages* בבעיות רכישת שפת אם ושפה שנייה, בבעיות רכישת הדקדוק ואוצר המילים, וגם בהשוואת תהליכי למידה של בעלי חיים ובני אדם. מעניין גם הקובץ שהוקדש לנושא זה בכתב העת, *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 25 (2005).

אין עוררין על כך שרכישת שפת האם על-ידי הילד הצעיר נעשית תמיד באופן אקראי. אך ידע לשוני נרכש באופן אקראי גם על ידי אנשים שעוברים מחברת שפה אחת לאחרת, מרצון או עקב אילוצים שונים, אם בגיל צעיר ואם כמבוגרים. עם זאת, לימוד מסודר בבתי הספר מהווה חלק ניכר מדרך למידת שפות זרות בכל מקום בעולם. הדבר נכון גם לגבי מבוגרים הלומדים במסגרות

2 ראו לדוגמה את ספריו; (Polanyi, 1958) *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy* ו- (Polanyi, 1966) *The Tacit Dimension*

3 גם חומסקי הבחין בין השפה 'החיצונית' (External-E-language) כלומר, השפה כמערכת חיצונית שונה משפה אחרת, לבין השפה 'הפנימית' (Internal-I-language), שהיא השפה כפי שהיא נמצאת במוחו של הדובר (ראו (Roberts, 1994). אולם למרות הדמיון בהגדרות האלה, אין הן משקפות משמעות זהה לגמרי.

של בתי-ספר מיוחדים, כגון האולפנים בארץ. ידוע וגם נמצא במחקרים כי ידיעת לשון שנלמדת באופן פורמלי בבית הספר כמעט אף פעם איננה מגיעה לרמת שליטה רהוטה בשפה הנלמדת כמו בשפת אם. משום כך מומלץ לעתים קרובות למי שמעוניין לרכוש שפה זרה ברמת דובר ילידי לחיות בחברה שבה מדוברת השפה הנלמדת (שיטת ה-Immersion). למעשה, שיטה זו מספקת ללומד הזדמנויות רבות ללמידה אקראית.

ידע אקראי ורכישה אקראית של שפה קיימים, אם כך, גם בסביבתנו הקרובה, למרות שכמעט אינם נזכרים במסגרות לימוד שפה. להלן נדון בצדדים אחדים של למידה אקראית של שפות שונות על-ידי השוואת מחקרים שנעשו בתחום זה, וננסה להסיק מסקנות מהידע שנצבר בתחום זה ביחס לעברית.

דוגמות לטקסטים המשקפים את רכישת השפה העברית באופן אקראי כשפת אם וכשפה זרה, ראו בנספח א'.

ידע אקראי ברכישת שפת אם

רכישת שפה ראשונה, שפת האם, היא מטבעה תהליך שכרוך בלמידה אקראית: תינוק לומד את השפה לא בצורה מסודרת ומוֹבְּנָה אלא מתוך בליל של מבעים קוליים שעליו לפענח ולסדר כדי לתת להם משמעות. חלק ממבעים אלה מופנה אליו, ואילו את חלקם האחר הוא שומע למרות שאינם מופנים אליו. תהליכי רכישת שפת האם דומים במידה רבה אצל כל התינוקות שאינם בעלי ליקויים, ולאחר זמן מסוים הם הופכים לדוברי שפה זו או אחרת, בהתאם לקלט שהם מקבלים בסביבתם ובחברת השפה שאליה הם משתייכים. התינוקות בכל העולם דומים בעיקר בתזמון של התחלת הלימוד (לקראת סוף שנת החיים הראשונה) ובסדר שלביו העיקריים: מבעים חד-מיליים, דו-מיליים ואחר כך, בהדרגה, מבעים מורכבים יותר ויותר. כמו-כן נמצא בכל השפות שההבנה (קליטת הדיבור) קודמת להפקה (דיבור בפועל). מחקרים רבים בדקו ובודקים צדדים שונים של רכישת שפת האם בגילים שונים ואצל ילדים דוברי שפות שונות.

דרומי (1987) תיארה את השלבים הראשונים של רכישת אוצר המילים של השפה העברית על בסיס ההתפתחות של בתה והביאה את הגרפים המשקפים את העלייה האקספוננציאלית במספר המילים שהילדה רכשה מגיל 11 חודש עד 18 חודשים. במחקר אחר על רכישת השפה האנגלית, רייס (Rice, 1990) כינתה את תהליך רכישת המילים המהירה המתרחשת בגיל שנתיים-שלוש שנים ואילך כתהליך של QUIL: Quick Incidental Learning of Words כלומר, למידה אקראית מהירה של מילים.⁴

במאמר של גאס (Gass, 1983) נמצא דמיון בין רכישת שפת אם אצל ילדים לבין רכישת שפה שנייה אצל מבוגרים מבחינת השימוש בידע האקראי. בעקבות ניסוי לתיקון שגיאות שחוקרת זו ערכה בלומדי שפה זרה, היא הגדירה שלושה שלבים: א. תחושת הלומד שמבע כלשהו איננו תקין (ידע לא מפורש); ב. התמקדות בנקודה שאיננה תקינה (התמקדות בידע מפורש); ג. מאמץ של הלומד לתיקון הליקוי (פעילות מכוונת).

שלב א' הוא השלב 'האקראי', שמכונה גם 'תחושת השפה'. תחושה כזו קיימת גם אצל ילדים צעירים המנסים להביע את עצמם היטב או לתקן מבע כלשהו בשפת האם. הדבר עולה בקנה אחד עם מחקרי המוח המאוחרים יותר כגון מחקרו של נלסון (Nelson, 1995) שנזכר למעלה. קוזמינסקי (2002) ציינה שלפי נאג' והרמן (Nagy and Herman, 1985), למידה אקראית של

4 המונח Incidental Learning חל למעשה על למידה אקראית.

מילים בהאזנה לסיפורים היא הדרך הראשית ללמידת משמעותן של מילים חדשות, ושעל כן יש לנקוט בדרך זו להרחבת אוצר המילים של ילדים צעירים בגיל הגן. קוזמינסקי (שם) ממליצה על דרך לסיוע ברכישת השפה (היא קוראת לכך 'הצבת פיגומים' - scaffolding באנגלית) בבית הספר בהנחייתה של מורה, כדי להקל על למידת מילים חדשות מתוך טקסט סיפורי (למעשה, בעזרת ידע מטה-לשוני). התיווך שהיא מזכירה יכול להתבטא בהפניית תשומת לבו של הילד לרמזים טקסטואליים בעלי אופי הקשרי ותוכני, שהם בעצם גם רמזים דקדוקיים-לשוניים.

יש לזכור שילדים צעירים בגיל שנה-שנתיים צריכים ללמוד לא רק מילים ומשמעויות אלא גם את אופן ביטויין, כלומר את הפונטיקה והפונולוגיה של השפה שהם רוכשים. לינדבלום (2000) מציע לראות ברכישת המערכת הפונולוגית של שפה תהליך המשלב את הבסיס הפונטי הכללי שקיים אצל בני אדם (הכולל תפיסה, כישורים מוטוריים וזיכרון) עם גורמים חדשים היוצרים את הפונולוגיה של השפה הספציפית הנלמדת. לדעתו, הפונולוגיה איננה שונה מפונטיקה אלא היא למעשה ארגון היחידות הפונטיות ברמה גבוהה יותר. גם בעברית נלמדת הפונטיקה/הפונולוגיה בהדרגה, ונחקרת כתהליכים טבעיים של התפתחות שפה (Tobin, 1997). אבל אפשר לראות בכך גם למידה אקראית, המתבצעת ככל הנראה לפי חוקים אוניוורסליים, הכרוכים בהבשלה הפיזיולוגית של המוח האנושי.

מחקרים שתיארו את ה'שגיאות' שעושים ילדים צעירים, התמקדו בצדדיהם המורפולוגיים והתחביריים, תוך שימת דגש על שלבי הלימוד ותכונותיו (ברמן, 2004; לוי, 1980). בכל המחקרים האלה לא נזכרת העובדה שלמעשה מדובר בלמידה אקראית של השפה.

נלסון (1996, 2007), תומסלו (2003) ופינקר (1997, 2002) דנים ברכישת שפה אצל ילדים מנקודות מבט מגוונות. באופן כללי, כולם מסכימים שרכישת שפת האם על-ידי הילד הצעיר היא תהליך דומה לרכישת הכישורים המוטוריים האופייניים לגיל זה, וגם תזמונה דומה להם. כלומר, הם רואים ברכישת השפה חלק מן ההתפתחות הכללית של התינוק/הילד האנושי תוך כדי התפתחות מוחית מובנית מראש, המתרחשת מעצם השתייכותו של הילד למין האנושי.

ידע אקראי ברכישת שפה שנייה / זרה

גם רכישת שפה שנייה/זרה עשויה להיות כרוכה בלמידה אקראית, כלומר רכישת ידע אקראי של אותה שפה. מצב כזה נוצר במעבר לחברת-שפה חדשה, כשאינן אפשרות ללמוד את שפת המקום בצורה מסודרת כגון במסגרת בית ספר. מצב זה עשוי לחול הן על ילדים והן על מבוגרים. קראשן (Krashen, 1981), שהגדיר את ההבדלים בין רכישת שפת אם ללמידת שפה זרה/שנייה, מצא מאוחר יותר נקודות דמיון אחדות בין רכישת שפת אם ושפה זרה ולא רק הבדלים. הוא גם מצא שלמידה מודעת של ידע לשוני מוגבלת ללמידת כללי דקדוק קלים ועל כן רק לחלק קטן של ידיעת השפה, ולמעשה חלק גדול של רכישת שפה שנייה כרוך בתהליכים בלתי-מודעים הדומים לתהליכי רכישת שפת האם. במאמר מאוחר יותר (Krashen, 1994) הוא הגיע למסקנה שככל שהמידע בלשון שנייה/זרה מובן יותר ללומד, כן יגבר ויתחזק הידע של הלומד. דבר זה תלוי, לדעתו, במשך השהות של הלומד בארץ שבה נלמדת אותה שפה, במידת האינטראקציה עם דוברי השפה ובכמות הקריאה בשפה זו. נוסף כי שני התנאים הראשונים - שהות ואינטראקציה - הם-הם למעשה המאפשרים רכישת ידע אקראי.

אין לשכוח שבלמידת שפה שנייה/זרה הלומד מעביר כישורים שיש לו בשפת האם לשפה החדשה; כישורים אלה מתגלים, בין היתר, בתחום הפונטי. הדבר ניכר בהגיים דומים בשתי השפות שנתפסים על בסיס ההגיים של שפת האם (Gosy, 2007) ונהגים בערכים שמהווים 'ממוצע' בין ההיגוי של

דוברים ילידיים של כל אחת משתי השפות. בנוסף, מתגלה הידע הדקדוקי של שפת האם - לדוגמה, בשמירה על מין שם עצם המקובל בשפת האם - בשפה הזרה, או בשימוש בנטיות פועל במושגי זמן ששייכים לשפת האם ועוד (ראו Gass and Selinker, 2001). המושג Interlanguage, שפת הביניים של לומד השפה הזרה (ראו Selinker, 1972), משקף תהליכים ותופעות כאלה. גם היסודות של שפת האם הנזכרים לעיל מועברים לשפה החדשה באופן אקראי, בתהליך בלתי מודע ובלתי מכוון.

תופעה אחרת של למידה אקראית של שפה חדשה מתבטאת בשימוש במילים שאולות מאותה שפה תוך כדי דיבור בשפת האם. תופעה זו קיימת בשפות רבות ובמאה האחרונה - בעיקר במילים השאולות מן השפה האנגלית (ראו Rosenhouse and Kowner, 2008). ידע זה אינו מחייב את ידיעת הדקדוק של השפה הזרה, וכך עוברות יחידות לקסיקליות רבות משפה לשפה, ובטווח ארוך הן עשויות אף להשפיע על המערכת הסמנטית, התחבירית, המורפולוגית והפונולוגית של השפה הקולטת.

שפות בבתי הספר בארץ והוראתן

באגפים להוראת שפות במשרד החינוך בארץ יש מודעות מסוימת לנושא הידע האקראי. עם זאת, מאמר כמו של קוזמינסקי (2002) משקף ככל הנראה הנחה שלמידת שפה באופן אקראי איננה נלקחת בחשבון במערכת הפורמלית בישראל כחלק משלבי הלמידה. נתייחס כאן לשפות הראשיות שנלמדות בארץ, שהן עברית וערבית כשפות אם (במגזר היהודי ובמגזר הערבי, בהתאמה), העברית כשפה נוספת (לעולים ולמגזר הערבי) והשפה האנגלית כשפה הזרה העיקרית בכל המגזרים. ידוע שבבתי הספר בישראל ניתן ללמוד גם שפות זרות אחרות (שפות אם) לבחינות בגרות, כולל רוסית, צרפתית, אמהרית וספרדית, וגם להן ישנן תוכניות לימודים מוסדרות.⁵ שפות אלה נרכשות באופן אקראי על-ידי התלמידים בבית הוריהם עוד לפני שנרכשת העברית, שהיא השפה הרשמית במדינה. כך יוצא שישנה אוכלוסייה עצומה של תלמידים ואזרחים בוגרים שלהם העברית איננה שפת האם ושחלקם למדו אותה באופן אקראי בלבד. מדובר באוכלוסייה של דוברי ערבית ילידיים (כ-20% מתושבי המדינה) וכן באוכלוסיית העולים, כולל עולים ותיקים, שביחד מגיעים כיום ל-50% ומעלה מהאוכלוסייה בארץ, כלומר, יותר מדוברי עברית ילידיים. משמע שהיקף הלמידה האקראית של השפה העברית גדול ביותר.

תוכניות הלימודים החדשות של בית הספר הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי, שהתווה משרד החינוך (2006, 2007), מבנות את למידת השפות בצורה הדוקה. במבוא לתוכנית החדשה של העברית נזכרת העובדה ששפה נרכשת גם שלא במסגרת בית-ספרית, ובתוכנית ללימוד העברית במגזר הערבי מצוין ששפת היום-יום (הערבית המדוברת, לא העברית) היא חלק ממבנה השפה, ושהיא משמשת את הדוברים לצורכיהם היומיומיים. אבל מטרת הלמידה המוצהרת בתוכניות אלה היא 'יצירת אדם אורייני', שידע 'לקרוא ולכתוב בשפה הנלמדת ושיוכל להבחין בין אופנויותיה השונות לצורך השימוש בה'. תוכנית הלימודים בנויה כדי להגיע למטרה זו במדויק ככל האפשר, ללא מתן חופש ללימוד אקראי.

בתוכניות הלימודים האלה עיקר ההתייחסות היא לאוצר המילים ולדקדוק. מתוך מודעות לעובדה

⁵ רכישה אקראית של השפה הערבית כשפה נוספת איננה נפוצה כיום בישראל. אבל מתחילת המאה ה-20 ולפניה ידוע על יהודים בארץ שלמדו את השפה המדוברת מתוך מגע בלתי אמצעי עם דובריה הילדיים. עבורם הייתה זו שפה זרה שנייה, שלישית או רביעית, והלימוד אצלם לא היה עבור ציון בבית הספר. ניתן להטיל ספק בעומק הידע הזה, עד כמה ידעו יהודים אלה באמת את רזי התקשורת בערבית בהיעדר מודעות לערבית הספרותית או לתרבות הערבית בכלל. אבל אין ספק שהם ידעו להשתמש בשפה לצורכי התקשורת הרגילים, וחלקם הגיעו למיומנויות מצוינות בשפה.

שלא כל התלמידים הם בעלי רמה לשונית אחת, מוטל על המורים להתחשב בנקודה זו בפיתוח אוצר המילים הנלמד במסגרת בית הספר. זמן ניכר אמור להיות מוקדש לתורת הצורות והתחביר, הן בהוראת שפת האם והן בהוראת השפה הזרה. לעומת זאת, תחום הגיית השפה הנלמדת (העברית או השפה הזרה) אינו נזכר כמעט, אולי משום שבדרך כלל אינו יוצר בעיות תקשורת, משפיע מעט על המימד האורייני של הכתיבה ואינו נבדק בבחינות בית הספר. במובלע הדבר מביע את ההנחה שהתלמידים ילמדו מעצמם את ההגייה הנכונה,⁶ כלומר מתוך למידה אקראית.

מחקרים בישראל על רכישה אקראית של שפה

לעומת שפע המחקרים שנכתבו ונכתבים בשפות אחרות על רכישת אקראית של שפה, נראה כי מעטים המחקרים שנכתבו על ידי חוקרים בארץ ודנים במפורש בידע האקראי וברכישתו, במיוחד בתחום השפה. המחקרים שמצאנו מתמקדים בשפה שנייה/זרה, ובמסגרת זו ברכישת אוצר מילים (בעיקר באנגלית כשפה זרה), ולא בדקדוק או בפונולוגיה. בין המחקרים שנעשו בארץ בתחום הלמידה האקראית של שפות ניתן לציין את העבודות הבאות:

עבודות על רכישת האנגלית כשפה שנייה:

להב (1999). רכישת אוצר מילים באנגלית בשיטות שונות, אקראית ומכוונת, ושאלות אחרות. קהת (2004). רכישת אוצר מילים באנגלית מהאזנה לסיפורים: השפעת התדירות, המילים ונושא הטקסט. סעדה (2007). למידת אוצר מילים אקראית באמצעות צפייה בטלוויזיה בקרב תלמידים דוברי עברית.

עבודות על רכישת העברית כשפה שנייה:

סברדלוב-חנוך (1998). ידע על השפה הכתובה השוואה בין ילדים ממשפחות עולים מאתיופיה וילדים ממשפחות ילידי הארץ. אלפי-שבתאי (2006) ידע העברית בקרב עולים ותיקים דוברי רוסית בישראל. גולן (2007). רכישת פורמלית ובלתי פורמלית של השפה העברית בקרב עולים חדשים מחבר העמים.

עבודות על רכישת השפה העברית כשפת אם:

קוזמינסקי (2002). למידה אסטרטגית של מילים חדשות בהקשר סיפורי, בתוך פ' קליין וד' גבעון, עורכים. ימין (2005). התפתחות ידע מורפולוגי סמוי ומפורש בקרב קוראים צעירים.

עבודה על רכישת השפה הערבית כשפת אם:

דלאשה-חטיב (2007). השפעתו של אימון פונולוגי ומורפולוגי בגיל הגן על הקריאה בכיתה א' בערבית. בקשר לנושא הנוכחי, אחת המסקנות של להב (1999: 18) היא כי הבעיה בסוגיה זו איננה אם

⁶ מובלעת גם ההנחה שהתלמידים יעמדו מעצמם על הקשר בין אות להגה, בעיה הגורמת לטעויות רבות, לפחות בשלבים הראשונים של רכישת הכתיבה, ומשפיעה על הגיית השפה העברית המדוברת והתפתחותה.

הלמידה מתבצעת באופן מכוון או אקראי אלא מה מידת היעילות והאפקטיביות של למידה אקראית של שפה שנייה (L2). למידה אקראית לא הוכחה כיעילה, כפי שרבים היו רוצים לראותה. ממוצע מספר המילים הנרכש בניסיונות מובנים נמוך למדי, דבר שמראה, לדעתה, שמה שאפקטיווי בלשון האם אינו בהכרח כך ב-L2. עם זאת, לדעתה, קשה להניח שלומדי שפה זרה אכן לומדים במודע ובמכוון אל כל המילים שהם יודעים.⁷

דין ומסקנות

ראינו כי רכישה אקראית קיימת בבסיס רכישת שפת האם בגיל צעיר וגם ברכישת שפה זרה. היא קיימת ברכישת כישורים אחרים של האדם ומשקפת את מבנה המוח והתפתחותו. נראה כי הספרות המקצועית הדנה בנושא רכישת שפה באופן אקראי, מתרכזת בעיקר באוצר המילים (לדוגמה: Rice, 1990), ואילו רכישת המערכת הפונולוגית כמעט ואיננה נבדקת מבחינה זו (אבל ראו Lindblom, 2002 ומאמרים אצל Ellis, 1994).

נראה לי כי ניתן לראות בחלק גדול מהעבודות על רכישת שפת אם בגיל צעיר (אם לא בכולן) עבודות על רכישת שפה באופן אקראי (גם מבלי שהחוקרים התכוונו לכך מלכתחילה). הדבר נכון לא רק לעברית אלא גם לשפות אחרות. בדוגמה המובאת אצל ברמן (1982: 183) מוצג השימוש בשפה אצל ילדה (דו-לשונית) בת שש. הטקסטים במאמר מציגים את דבריה של ילדה שממציאה סיפורים ומשחזרת לעצמה סיפורים שאת חלקם שמעה באנגלית. בטקסטים מופיעות מילים 'גבוהות' לצד מילים יומיומיות, וכן ניבים וקלישאות, מבנים דקדוקיים 'גבוהים' לצד מבנים 'שכיחים', וכן מילים בעברית ובאנגלית. בדוגמה שבנספח א' היא דנה בינה לבין עצמה במשמעות של המילים 'סימפטי' ו-'9%' ובשימוש בהן. הדוגמות מתוך גולן (2007: 223) בנספח א' משקפות דוברי עברית (כשפה זרה) שלא למדו עברית באולפן ואת הידע הלשוני שלהם ברמות שונות.⁸ בדוגמות האלה ניתן לראות משפטים קטועים, סדר מילים שאיננו טבעי בעברית, שגיאות מורפולוגיות ותחביריות (בנטיות שמות עצם ופעלים, בהתאמה בין שם עצם ותארים, וכו') ואוצר מילים מצומצם ביותר. בטקסט של הדובר הראשון ניתן לראות כמעט שפת 'פידג'ין'. נראה כי טקסטים כאלה משקפים שלבים ברכישת שפה באופן אקראי. כן ניתן ללמוד מהם על רכיבי השפה הנלמדת ודרגת הידע של הדובר/ת (הילד/ה או המבוגר/ת), וניתן להשתמש בהם גם להבנת הידע האקראי של הלשון (בנוסף לכוונתם המקורית).

למרות שנמצא במחקרים על רכישת שפה זרה בארץ ובחו"ל כי רכישה אקראית קיימת גם ברכישת שפה נוספת, רבים סבורים שלטווח ארוך לימוד שפה נוספת באופן אקראי אינו יעיל. הסיבות לכך: משך הזמן הארוך הנדרש לרכישה מלאה של שפה זרה (באופן אקראי), התוצאות שאינן מספקות את צרכי האוריינות בבית הספר, והיקבעות השגיאות הלשוניות של הדוברים בגירסה הלשונית המשמשת אותם. ניתן להסיק מכך שרכישת שפה באופן אקראי מתאימה למטרות מסוימות, אבל איננה יכולה להביא לתוצאות יעילות בזמן קצר כמו למידה מכוונת. מאידך גיסא, רכישה מפורשת/מכוונת מתפתחת עם הגיל והבשלת כישורי הלומד. אבל למידה כזאת אינה מביאה בדרך כלל לרמת ידע של דובר ילידי של אותה שפה (מיומנות ואוטומטיות שנרכשת בלימוד אקראי של

7 The issue may not be whether or not learning occurs incidentally or intentionally, rather how effective and efficient the learning is. Incidental learning of vocabulary in L2 has not proven to be as effective or as efficient as many would like it to be. The mean number of words gained in experimental studies has proven to be quite low suggesting that what may be effective in L1 may not be as effective in L2. However, it is also difficult to conceive of FL learners intentionally learning every word that they know.' Lahav (1999:18).

8 גולן (2007) מבחינה בין 'שפה בסיסית' ו'שפת ביניים' (רמות ברכישת שפה זרה באופן אקראי) אצל העולים.

שפת האם).

לדעתי, יש להתבונן ביתר דיוק גם ברכישת שפת האם: הרי עד שהילד מגיע לידיע מובהק של שפת האם שלו עוברות שנים ארוכות הכרוכות בשלבי הרכישה הראשוניים (שנתיים ראשונות), בפיתוח אוצר המילים והדקדוק (שלוש שנים נוספות) ובלמידה בבית הספר, שמעניקה לתלמיד ידע נרחב בהרבה בדקדוק השפה ובאוצר המילים שלה. כלומר, משך הלמידה עד למיומנות לשונית מלאה הוא ארוך גם בלמידה אקראית של שפת אם וגם בלמידה מפורשת ומכוונת של שפה נוספת או שפת אם ברמת בית הספר.

ההבדל בין שני סוגי הידע של שפת האם לעומת שפה נוספת ניכר, חלקית לפחות, בתוצאות של שלבי הביניים בתהליך הרכישה: לומדי שפה נוספת אינם משתדלים כמו ילדים הרוכשים את שפת האם לדייק בהגיית השפה החדשה, ולעתים קרובות אינם משתדלים באותה מידה להגיע להישגים הנורמטיביים בבית ספר על ידי שינון טקסטים או מילים, ואינם משתמשים בהם כמו הילד הלומד את שפת האם. השוני נובע, כמובן, מהבדלים פסיכולוגיים, קוגניטיביים וחברתיים בין מצבו של הילד הלומד את שפת האם לבין מי שלומד שפה שנייה/זרה בגיל מבוגר יותר (ילד או מבוגר).

הבדלים אלה משפיעים על ההישגים ברכישת השפה בכל אחד משני האופנים.

בארץ קיימת כיום למידה אקראית של שפה - גם שפת אם וגם שפה זרה - לצד למידת שפה מכוונת. עולים חדשים קשישים, שאינם לומדים באולפן לעברית, מרבים להסתגר בתוך קהילותיהם ואינם נוטים להתערב בחברה הדוברת-עברית ואינם מסוגלים לדבר עברית, ואין צריך לומר לקרוא ולכתוב אותה. עולים צעירים יותר נאלצים להתמודד עם קשיי השפה וללמוד אותה - מרצון או בעל כורחם - כדי להשתלב במעגל העבודה. רבים מהם עוברים עם השנים ממצב של 'מסתדרים בעברית' למצב של 'יודעים את השפה', לפחות בתחום המקצועי שבו הם עוסקים. הילדים בדרך כלל עוברים את השלבים האלה מהר יותר מהמבוגרים, בגלל הצורך להשתלב בחברת הילדים, אבל גם לגביהם עיקר לימוד השפה, מבחינתה האוריינית, נעשה במסגרת הפורמלית של בית הספר. עם זאת, נראה שיחסר להם הבסיס האוטומטי של תינוקות הרוכשים את שפת האם שלהם (בעברית).

תיאור זה מבוסס על מחקרים רבים בנושא רכישת העברית של עולים חדשים.

בהשוואה לעברית, למידה אקראית של ערבית בארץ, כשפה נוספת ולא כשפת אם, כמעט ואיננה קיימת כיום, מאחר שהעברית היא השפה הדומיננטית במדינה והקשרים בין האוכלוסיה של דוברי הערבית והעברית מעטים יחסית. למעשה, גם בשיחות של דוברי ערבית ילידיים לבין עצמם במדינה ניכרת נטייה לדבר בעברית או לפחות לערב עברית בדיבור הערבי (code switching), כי העברית שגורה בפיהם לצורכי התקשורת היומיומית שלהם בעבודה והיא, כאמור, נלמדת על-ידם גם באופן אקראי וגם במסגרת בית הספר.

לעומת זאת, למידה אקראית של אנגלית קיימת כמעט בכל מקום בארץ (ובעולם), עקב אמצעי התקשורת המודרניים ובעיקר האינטרנט, הקולנוע, והמוזיקה האמריקאית והאנגלית. השפעת האנגלית חזקה וניכרת בשפות רבות בעולם, כולל בישראל.

ראינו כי למשרד החינוך מטרות מוגדרות בהוראת שפת האם ושפות נוספות - מטרות שכמעט שאינן מאפשרות חופש בשיטת ההוראה. אבל לאור הממצאים הנזכרים לעיל מן הספרות עולה השאלה, במיוחד ביחס לתלמידים בגיל צעיר או בשלבים תחיליים של רכישת שפה חדשה: האם רצוי וניתן לנצל את העובדה שלפחות חלק מהתלמידים האלה לומדים באופן אקראי - בנוסף ללמידה מפורשת? לפחות בכיתות היסוד התלמידים צעירים, ונראה שראוי להיעזר בתכונת הלמידה האקראית כדי להקל ולעודד את רכישת השפות (הן שפת האם והן השפה הנוספת). האם כדאי, אם כן, לכוון ללמידה אקראית של שפה גם בבתי הספר? ואם כן, עד איזה גיל (או כיתה)? האם

אפשר בכלל להמשיך ולשלב למידה אקראית בהוראת שפה בבית הספר בגילים מאוחרים יותר? מחקרים פסיכולינגוויסטיים רבים הראו שלמידה אקראית נמשכת למעשה כל החיים, בצורות שונות. ניצול הכושר הטבעי הזה של האדם עשוי להקל על תהליך הלמידה שבה מעוניינת החברה, ובחברה כוונתנו גם למשרד החינוך, לבתי הספר, למורים ולהורי התלמידים. השאלה היא כיצד לפעול כדי לאפשר למידה כזאת. קוזמינסקי (2002) הציעה דרך לעשות זאת. סיוע לתלמידים בדרך של שאלות מנחות יאפשר להם להעביר ידע אקראי למצב של ידע נרכש, כלומר ממצב של ידע נלמד שהתלמיד אינו יודע להביע אותו בצורה מילולית למצב של ידע מודע ומפורש במילים. יתכן שזו ממילא מטרת מערכת החינוך, אולי באופן בלתי מפורש, אבל הדגשת התהליך הפסיכולוגי והלשוני הזה עשויה לתרום לשיפור תוצאות הלמידה.

שאלה אחרת היא איך יוכל המורה לדעת באיזה שלב של לימוד נמצא התלמיד, אם הידע שהוא רכש הוא רק אקראי ובלתי מילולי? איך ניתן לבחון תלמיד הלומד בצורה כזאת? נספח ב' מציג דרך לניסוח שאלות בחינה ללומדים באופן אקראי, עוד לפני העברת הידע לידע מפורש בשיטתה של קוזמינסקי (2002). יש להניח שמורים מנוסים יוכלו לשפר הצעות אלה ולהפנות אותן לכיוון המבוקש, כדי להביא לידי שימוש את כישורי הלימוד המוזנחים כיום, דהיינו הלמידה האקראית. ראוי לעודד מחקר ארוך-טווח לבדיקת ההשערה שלימוד כזה יניב בסופו של דבר תוצאות טובות יותר בשפה הנרכשת מכפי המתקבל בשיטות הנהוגות היום.

נספח א: דוגמות לדיבור שמשקף למידת שפה באופן אקראי

דוגמה מתוך ברמן (1982 : 183)

עכשיו הצעצועים אין להם דבר. הם נהדרים לילדים וזה שעשוע לילדים, הילדים שמחים ובאושר רב, שזה לא סימפאטי בכלל. ההורים אומרים, אתם ילדים חושבים שזה לא סימפאטי. מה אתם מדברים שטויות? אתם קטנים מדי להגיד כי זה סימפאטי, כך פטפטה אמא ודברה עם בנה ועם ילדיה והסבירה להם את כל הדברים שיכולים להיות. אבל הילדים חשבו שאם צריך להגיד 'סימפאטי' או אם אמא ואבא צודקים. הם אמרו להורים, אתם צודקים מאה אחוז. אז אבא אמר או אתם לא מבינים מה זה 9%, זה גבינה. (מזמרת): טרי לי לי לי...

דוגמה מתוך גולן (2007 : 223)

תמונה 1: תחנה מרכזית (תיאור תמונה בעברית כשפה זרה מפי עולה הנמצאת חמש שנים בארץ ולא למדה באולפן)
אני רואה פה בלגן, קודם כול בלגן ורחוב. איפה הרבה אנשים, הרבה מכוניות ו... זה ... מה יש פה? בנות הרבה. שמה אנשים עובדים, אני חושבת ככה, וזה ... אני לא יודעת איך בעברית ברוסית ... סוּטְפוּר (מתכוונת לרמזור).

תמונה 2: סופרמרקט (תיאור תמונה בעברית כשפה זרה מפי עולה הנמצאת שנתיים בארץ ולא למדה באולפן)
זה אני חושבת סופרמרקט. גם הרבה אנשים ויש עגלות ויש במבוקים (במלעיל). יש הרבה ילדים. היא עושה סדר, אולי היא משהו רוצה לקחת, וגם ילדה, ילדה משהו מחפשת והוא משהו משהו בידיים. הוא הולך. אני חושבת שאדון עובדת בסופרמרקט. יש חולצה לבנה כזה כמו בסופרמרקט. פה יש פֶּבֶע (כובע) בנות ובנות לשים בקופסה לילדים (טעימות בגביעים). ושמה מחפשת משהו, אבל ילד רוצה משהו והיא לא רוצה לקנות.

נספח ב: הצעה לשאלות על ידע אקראי

המטרה היא לנסח בבחינות בלשון הנרכשת (שפת אם ושפה זרה) את השאלות כך שתשובותיהן ישקפו ידע אקראי של התלמידים. לדוגמה:

- (1) באיזה הקשר או: איפה הופיעה המילה X ?
סמן את התשובה הנכונה ביותר: בקירוב א, ב, ג, ד
- (2) לאיזה תחום (סמנטי ~ מורפולוגי ~ תחבירי) שייכת המילה / שייך המבנה הדקדוקי הזה?
סמן את התשובה הנכונה ביותר: א, ב, ג, ד

בשאלות כאלה הצעות הבחירה אינן מכוונות למשמעות מילולית מדויקת של המילה הנבחנת אלא לתחום הסמנטי שלה; לא ניסוח מילולי מדויק של המשמעות נדרש אלא הבנת התפקוד של המילה במבע או בטקסט. בכל שכבת גיל השאלות אמורות לשקף עניינים שונים, שרמתם עולה עם הגיל.

מקורות

- אלפי-שבתאי, א' (2006). ידע העברית בקרב עולים ותיקים דוברי רוסית בישראל. עבודת דוקטור. אוניברסיטת תל אביב.
- ברמן, ר' (1982). 'על דרכי השיח בגיל צעיר: עיון בסיפורה של ילדה בת שש', בתוך: ש' בלום-קולקה, י' טובין ור' ניר (עורכים), **עיונים בחקר השיח** (עמ' 177-212). ירושלים: האוניברסיטה עברית.
- גולן, ר' (תשס"ז). רכישת פורמלית ובלתי פורמלית של השפה העברית בקרב עולים חדשים מחבר העמים. עבודת מ.א., אוניברסיטת בר אילן.
- דלאשה-חטיב, ר' (2007). ההשפעה של אימון פונולוגי ואימון מורפולוגי בגיל הגן על הקריאה בכיתה א' המקרה של השפה הערבית. עבודה לתואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- דקואר-חמיס, ר' (1999). רכישת מבני המשפט VSO ו-VSO אצל ילדים דוברי ערבית פלסטינית. עבודה לתואר מוסמך. תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- לוי, י' (1980). נטיות זכר ונקבה בלשון הילדים: מחקר ברכישת שפת אם. עבודת דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- סברדלוב-חנוך, א' (1998). ידע על השפה הכתובה – השוואה בין ילדים ממשפחות עולים מאתיופיה וילדים ממשפחות ילידי הארץ. רמת גן.
- סעדה, ל' (2007). למידת אוצר מילים אקראית באנגלית באמצעות צפייה בטלוויזיה בקרב תלמידים דוברי עברית. עבודה לתואר מוסמך. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- פינקר, ס' (2005). הלוח החלק : על הכחשת טבעו המולד של האדם בימינו. תרגום: עמנואל לוטם; עריכה מדעית: חמוטל קריינר. תל אביב: מטר.
- קוזמינסקי, ל' (2002). למידה אסטרטגית של מילים חדשות בהקשר סיפורי, בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות), **שפה למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 185-205). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

- Berman R. A. (Ed.) (2004). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Bransford J., Barron B., Pea R. D., Meltzoff A., Kuhl P., Bell Ph., Stevens R., Schwartz D., Vye N., Reeves B., Roschelle J. & Sabelli N. (2005). Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning, in *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, pp. 39-77.
- Dromi, E.(1987). *Early Lexical Development*. Cambridge UK: Cambridge University Press
- Gass, S. M. and Selinker L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (2nd Ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates
- Gósy, M. (2007). Speech perception processing in first and second language in bilinguals and L2 learners, in Z. Lengyel and J. Navracsics (eds.), *Second Language Lexical Processes: Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives* (pp. 39-59). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kehat, S. (2004). *Second language Vocabulary Acquisition in the Elementary School through Listening to Spoken Texts: The Effect of Word Frequency, Gloss and 'Lexical text Coverage'*. MA Thesis, The University of Haifa.

- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals, in N.C. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press.
- Lahav D. (1999). *Incidental and intentional vocabulary learning: the effect of type of output and type of context*. MA thesis, Haifa: Haifa University
- Levy, Y. (1994) *Other Children, Other Languages: Issues in the Theory of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Levy Y., I. M. Schlesinger and M.D.S. Braine (Eds.) (1988). *Categories and Processes in Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Lindblom, B. (2000). Developmental origins of adult phonology: The interplay between Phonetic emergents and the evolutionary adaptations of sound patterns. *Phonetica*, 57 (2-4).
- Nagy, W. & Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction, in M.G Mckeown & M.E. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillslade, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning and Memory*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Nelson, C.A. (2002). The ontogeny of human memory: A cognitive neuroscience perspective, in M.H. Johnson, Y. Munakata & R. O. Gilmore (eds.), *Brain Development and Cognition. A Reader* (pp. 421-440). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Nonaka, I. and H., Takeuchi (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Information*. New York: Oxford University Press.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York and London: W.W. Norton & Co.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc.
- Reber, A.S. (2006). Implicit Learning, in *Encyclopedia of Cognitive Science*, John Wiley & Sons, Ltd.
- Rice, M. L. (1990). Preschoolers' QUIL: Quick Incidental Learning of Words, in G. Conti-Ramsden & C.E. Snow (eds.), *Children's Language*, 7: 171-195. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

- Roberts, I. (1994). Universal grammar and L1 acquisition, in N.C. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 455-476). London, New York: Academic Press.
- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced and instructed conditions, *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 223-247
- Rosenhouse, J. and R. Kowner (eds.) (2008). *Globally Speaking: Motives for Adopting English vocabulary in Other Languages*. Clevedon: Multilingual Matters
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11: 129-158
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 206-226
- Selinker, L (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-230.
- Tobin, Y. (1997). *Phonology as Human Behavior: Theoretical Implications and Clinical Applications*. Durham : Duke University Press
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Language-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass, USA London UK: Harvard University Press.