

לשון ומטא-לשון בספרי לימוד בלשון

צילה שלום וענת הורה

מאמר זה מבוסס על המחקר "לשונם של ספרי הלימוד בלשון לאורך המאה ה-20: ניתוח בלשני בפרספקטיבה היסטורית-חברתית" (שלום, 2002). המאמר עוסק באפיונים מטא-לשוניים בספרי לימוד בלשון ובמשמעות היחסים ביניהם.

1. מבוא

מודעות מטא-לשונית היא החשיבה ההכרתית, האנליטית והמפורשת על הלשון. זוהי היכולת לחשוב באופן מודע על מרכיבי הלשון ולהתייחס אליה כאובייקט עצמאי לדיון. במילים אחרות מדובר ביכולת של המשתמש בלשון לייצג בקוגניציה את הרכיבים השונים של הלשון ולחשוב באופן מודע על המערכת הלשונית ודרך פעולתה. היכולת להתייחס ללשון כאל אובייקט למחשבה ולדיון מחייבת מחד את הסתת תשומת הלב מן התוכן והמשמעות אל הצורה והפונקציה ומאידך את הבנת היחסים ביניהם. מודעות מטאלשונית כוללת את המודעות הפונולוגית, המודעות למילה, המודעות המורפולוגית, המודעות התחבירית, המודעות הפרגמטית ואת המודעות ללשון הכתובה הן כמערכת רישום והן כסגנון שיח (רביד, 2000; ון קליך ושול, 1987; טונמר, הרימן ונסדל, 1988).

המונח 'מטא-לשון' בספרי הלימוד בלשון מתייחס ללשון המשמשת לתיאור, ניתוח ודיון על הלשון. מונחים כגון: 'פועל' 'שם עצם' 'נשוא' או 'כינויי גוף' מהווים דוגמא למערכת המונחים המשמשת לתיאור וניתוח של הלשון. ספרי הלימוד בלשון מהווים סוגה לשונית (genre) ייחודית בעצם מהותם: יש בהם שימוש בשפה ועיסוק בשפה בעת ובעונה אחת. יש בהם התייחסות מטא-לשונית לשפה. לשון ספרי הלימוד בלשון היא ייחודית בנקודת המבט הכפולה שהיא נוקטת: התבוננות בלשון הן כאמצעי (הלשון המשמשת בכתיבת ספרי הלימוד) והן כמטרה (הוראת הלשון, רכיביה וכלליה). בבסיס המאמר נמצא מודל המתאר שלוש תקופות בהוראת העברית לאורך המאה העשרים. מאמר זה מתמקד בשתי התקופות האחרונות. מטרת המאמר היא לעמוד על טיבו של החומר המטא-לשוני בספרי לימוד בלשון בתקופות אלו. המאמר בודק את כמות החומר המטא-לשוני ואת איכותו על פי תקופות ובוחר את הקשר שבין הלשון המשמשת לדיון בלשון לבין הגישה הערכית והחשיבה על הוראת הלשון המאפיינות כל תקופה.

2. ספרי לימוד בלשון: לשון העוסקת בלשון

ספרי הלימוד בלשון הם אחד המקורות העיקריים לפיתוח חשיבה ומודעות מטא-לשונית אצל תלמידים שכן הלשון בספרים אלה משמשת לתיאור, ניתוח ודיון על הלשון ונמצאת במוקד הדיון הלימודי. השימוש הלשוני הוא שימוש בשפה לשם תקשורת, ולשם הבנה והפקה של הלשון הדבורה והכתובה. בשימוש הלשוני הידע של הדובר הוא אינטואיטיבי, מבוסס על ידע סמוי, הדובר משתמש בכל רכיבי הלשון בו זמנית. לעומת זאת העיסוק המטא-לשוני אינו טבעי, שכן העוסקים בו מנתחים את הלשון בצורה

אנליטית, מתייחסים ליסודות המרכיבים את הלשון בנפרד, כמו פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר, סמנטיקה ופרגמאטיקה. על פי ספרות המחקר (קרמילוף- סמית, 1992) היכולת להגיע למודעות לשונית נתונה אצל כל ילד. ההנחה היא שהמודעות ברמתה הסמויה מתפתחת במקביל להתפתחות הלשון הטבעית, ונעשית מפורשת והכרתית יותר עם העלייה בגיל ועם הלימודים הפורמאליים בבית הספר. החשיפה לאוריינות כמו גם ההתפתחות הקוגניטיבית המתמשכת משפיעות על האופן שבו ילדים מבינים את המערכת הלשונית ועל התפתחותה הניכרת של המודעות מטא-לשונית במשך שנות בית הספר (אולסון, 1994; זוהרטי, 2000). ספרי הלימוד בלשון, המלמדים את העברית כשפת אם, מסבירים ללומד, השולט בלשונו, את המושגים הלשוניים ואת התהליכים הלשוניים על פי רכיבי השפה. הם נועדו לתת לדובר השפה כלים לנתח את מרכיביה השונים, לחשוב עליהם ולדון בהם. ספרים אלו עוסקים בשפה שדובריה יודעים אותה, אך אינם יודעים עליה וכן ידיעתם אינה מספקת: מטרת ספר הלימוד היא להציג בפני הלומד את התשתית השיטתית של תחומי לשון שונים (בעיקר ההגה, הצורות והתחביר). התוכן התמאטי של ספרי הלימוד בלשון הוא הלשון עצמה, וכך נוצר המצב הייחודי של שימוש לשוני ועיסוק מטא-לשוני.

2.1. חומר מטא-לשוני בספרי הלימוד בלשון

המאמר הנוכחי בוחן את החומר המטא-לשוני מביניהם כמותית ואיכותית על פי תקופות מתוך אמונה כי זו אחת הדרכים לחקור את הקשר בין לשון הכתיבה של המחברים לבין גישתם הערכית וחשיבתם על הוראת הלשון. החומר המטא-לשוני בספרי הלימוד בלשון נבדק ונותח בטקסטים של לשון ההסברים בשני היבטים: א. היבט הלשון המדגימה, כלומר שימוש במילים כדוגמאות לניתוח מטא-לשוני ו- ב. היבט הלשון המסבירה, דהיינו הסברים המפתחים מודעות לשונית ומעוררים חשיבה מטא-לשונית.

2.1.1. לשון מדגימה

בניתוח לשון ההסברים נמצאו שני סוגים של מילים בעלות פונקציה מטא-לשונית. לסוג הראשון שייכות מילים שאינן משמשות בתפקיד התחבירי הטיפוסי שלהן. ניתן למצוא פעלים שאינם מתפקדים כנשוא, שמות גוף פרודים שאינם מתפקדים כנושא המשפט, מילות תנאי שאינן מתפקדות כפתיחה למשפט תנאי או מילות קישור שלא בתפקיד קישור. כל אלה מילים שאינן בשימוש הטיפוסי, הספונטאני שלהן, והן משרתות את ההסבר והדוגמאות העוסקות בנושא לשוני. כאשר הלשון "מתארת את עצמה" היא משתמשת במילים כאובייקט לניתוח מטא-לשוני, וכך מופיעים חלקי דיבר שלא במקומם הטבעי בשימוש הלשוני. לסוג השני שייכות מילים, צרופים ומשפטים הבאים כציטוט ממקורות עבריים שונים להדגמת תופעות לשוניות. הציטוטים הללו מופרדים מלשון ההסבר או נוספים לה ואינם חלק טבעי מהשתלשלות המידע המובא בטקסט. שני סוגי המילים שתוארו יוגדרו כאן באמצעות המונח לשון מדגימה:

להלן דוגמאות ללשון מדגימה מתוך ספרי לשון:

דוגמא 1: שימוש במילים כדוגמאות (שפירא, תרצה. עמ' 9)

"המילים וְגַר... יָרְבֵּץ... נִהְגָּה... יֵאָכֵל... מתארות איזו פעולה, מעשה, ולפיכך קוראים להן פעלים."

דוגמא זו מייצגת עיסוק בנושא לשוני – הסבר מנומק לשם "פועל". מאחר שהטקסט עוסק בנושא הפעלים כבמושג לשוני, הוא עוסק במשמעותם של המושגים האלה; אך אינו משתמש בפעלים אלה בתפקידם האב-טיפוסי כנשואים, להבדיל מן הפועל "קוראים" שבו נעשה שימוש כזה. בדוגמא זו פעלים כמו "גר" ו"יאכל" מופיעים כדוגמא להסבר המונח המטא-לשוני: "פועל" הלשון המדגימה היא חלק בלתי נפרד ושיטתי מלשון ההסבר והיא מהווה חלק גדול מלשון ספרי הלימוד.

דוגמא 2: לשון מדגימה - ציטוטים מקראיים (נאור, 1951, עמ' 47)

"המקור משמש אך מעט (אֶכְל דָּבַשׁ הַרְבֹּת אֲךְ מְעַט), אולם ישמש לפעמים להבעת פקודה (זָכוֹר אֶת יוֹם הַשַּׁבָּת לְקַדְשׁוֹ), לחיזוק הפועל (שָׁמְעוּ שְׁמַעְתִּי, שָׁמְעוּ שְׁמוֹעַ) או כמתאר הפעולה (הִלְכְנוּ הַלֹּךְ וּבָכָה, הִרְחַק כְּמִטְחָוִי קִשָּׁת).

בדוגמא זו הציטוטים בטקסט מייצגים את לשון המקרא, והם הובאו בשלמותם כדי להדגים את השימוש בצורת המקור. משפטים אלה אינם מאפיינים את לשון הטקסט הנחקר, שהיא כמובן העברית החדשה; העיסוק בהם נועד לשם הדגמה של תופעות לשוניות, במקרה זה בלשון מקורות עבריים מתקופות קודמות.

2.1.2. לשון מסבירה

ההיבט השני דרכו נבחן החומר המטאלשוני בלשון ההסברים הוא הלשון המסבירה. הכוונה היא להרחבה של ההסברים וההגדרות על ידי משפטים תומכים והתייחסות מפורשת למושגים לשוניים בדרך שמזמינה את התלמיד לחקור וללמוד את מדע הלשון כמו גם לעורר חשיבה מטא-לשונית. נדגים את הלשון המסבירה באמצעות שני קטעי הסבר העוסקים במורפולוגיה ובמילון:

דוגמא 3: לשון מסבירה: מורפולוגיה-גזירה (אבינון, 1994, עמ' 97)

"בפרק זה נעסוק בשמות עצם, הבנויים מצירוף של בסיס ומוספית גזירה. בזמן שתקראו פרק זה, כדאי שתתמקדו בשאלות אלו: מהו ההבדל בין שמות הבנויים מבסיס ומוספית גזירה, לבין שמות הבנויים משורש ומתבנית? אילו משמעויות אפשר להביע על ידי מוספיות הגזירה השונות?"

דוגמא זו כתובה בלשון הפונה אל הלומדים, משתמשת במושגים מפורשים ומפנה את תשומת ליבו של הלומד לרכיביה המורפולוגיים של המילה. כמו כן הדוגמא מחדדת את הקשר בין צורה למשמעות ובכך מפתחת את המודעות המורפולוגית.

דוגמא 4: לשון מסבירה: מילון (אבינון, 1994, עמ' 7)

"בזמן שתקראו את הפרק כדאי שתתמקדו בשאלות אלה: איך מגדירים את המילה מילה? לפי מה אפשר למיין מילים? האם יש קשר בין משמעות המילה לבין המבנה שלה?"

דוגמא זו מסיבה את תשומת ליבו של הלומד למושג המטא-לשוני "מילה". באמצעות שאלות הפונות אל הנמען היא מזמינה את הלומד לחקור את מרכיבי השפה ובכך מפתחת את המודעות הלשונית ואת החשיבה המטא-לשונית.

3. תקופות ותמורות בהוראת הלשון

בדיקת ספרי הלימוד בלשון נעשתה על פי מודל היסטורי של הוראת הלשון, שגובש על ידי שלום (1999). הבדיקה כללה סקירה של תכניות לימודים בלשון, בחינות בגרות וספרות חינוכית-לשונית לאורך המאה העשרים. המודל משרטט שלוש תקופות המייצגות שלוש גישות ערכיות שנקטו בישראל בהוראת הלשון העברית לאורך השנים.

הגישה הפורמאלית-מתחילת המאה העשרים ועד שנות החמישים

הגישה הפורמאלית-מסורתית היא תוצאה של ניצחון העברית בתקופת מלחמת השפות ובניית הישות הלאומית-חברתית בארץ ישראל. לימוד הלשון העברית והדגשת הקשר עם המקורות היוו בסיס לעשייה הלאומית. מספר הבוגרים דוברי העברית היה מצומצם. אחת המטרות החשובות במערכת החינוך הייתה ללמד עברית, כלומר ללמד את שפת המקורות. בית הספר היה אחד הגורמים לתחיית הלשון העברית כלשון דיבור ולכן לימוד הלשון בתקופה זו היה לימוד חוקי הלשון ושפת המקורות היא הנורמה. הנחות היסוד של הגישה הפורמאלית-מסורתית היו שהדקדוק שעל התלמידים להכיר הוא הדקדוק ההיסטורי של העברית וכן שלשון הכתב של המקורות היא הלשון הראויה להילמד ולהיחקר. נושאי הלימוד הונחו על ידי הרעיון שיש ללמד נושאים שיתרמו להכרת חוקי שפת המקורות מתוך אמונה שהכרת מערכת הנורמות תשרת הן את הדיבור והן את ההבעה בכתב. הלומד נדרש לשנן היטב את כל מערכת הנטיות ולהיות מצוי בלשון המקרא והמשנה.

הגישה הפונקציונאלית-משנות החמישים ועד שנות השמונים

אחרי קום המדינה, התגבשה העברית כלשון הדיבור והכתיבה הרשמית של המדינה. בתקופה זו רק כחמישים אחוז מן האוכלוסייה הבוגרת היו דוברי עברית. גישת התקופה אפשרה להתרחק מלשון המקורות במידה מסוימת ולהדגיש את חשיבות השימוש המעשי בשפה. תוכנית הלימודים כוונה לבני הישוב דוברי העברית במטרה לשפר את הדיבור והכתיבה. הגישה הפונקציונאלית בקשה אם כן להפוך את הוראת הלשון להוראה מעשית ועניינית שתהווה עבור התלמיד כלי שימושי בדיבור ובכתיבה. ריגר (1951) מסביר ששימוש "נכון" בלשון אינו מחייב ידיעה מפורשת של כללי הדקדוק. ספרי הלימוד בתקופה הפונקציונאלית עסקו בתיקוני לשון, הציעו הדרכה בענייני לשון, ועניינם היה הוראה של כללי הלשון המשרתים באופן ישיר דיבור תקני וכתיבה נכונה.

גישת החקר המדעי-משנות השמונים ועד סופה של המאה העשרים

המציאות המדינית-חברתית אפשרה התייחסות למציאות הלשונית. לימוד העברית החדשה לא נתפס עוד כהתרחקות מהמקורות, אלא כלימוד מדעי המפריד בין מציאות לשונית לבין מציאות היסטורית; בין בדיקה לשונית סינכרונית לבין בדיקה דיאכרונית. נקודת המוצא היא לימוד מדע הלשון. בגישה המדעית עברה ההוראה מלימוד מיומנויות הלשון ללימוד על הלשון במטרה להבין את השפה, לגלות את ההכללות ולהתעניין בתהליכיה. רביד (1992) מדגישה את הצורך בלימוד לשון כדיסציפלינה נפרדת משאר לימודי העברית. בבית הספר אין מלמדים דקדוק אלא על הדקדוק, כלומר, את התיאוריה של הדקדוק.

המאמר הנוכחי מתמקד באפיונים המטא-לשוניים של ספרי הלימוד בלשון העברית בתקופה הפונקציונאלית ובתקופת החקר המדעי. שתי תקופות אלו מיטיבות לשקף ולהדגים את ההבדלים בעיסוק המטא-לשוני ואת הקשר שבין טיבו של החומר המטא-לשוני לבין הגישה הערכית המאפיינת כל תקופה. מחד, הגישה הפונקציונאלית, הדוגלת בתיקון לשונו של הדובר הילידי ובשיפור השימוש בלשון באמצעות הסברים קולעים וענייניים וללא ידיעה מפורשת של כללי הדקדוק (בבחינת דע את הלשון), ומאידך, גישת החקר המדעי המציבה במרכז את חקר מדע הלשון ומעודדת אצל דובר השפה את הלימוד על לשונו ואת הבנת התהליכים הלשוניים. מטרתו של מאמר זה היא לבחון את טיבו של החומר המטא-לשוני בספרי הלימוד בשתי תקופות אלו, ואת הקשר שבין הלשון בה נקטו הכותבים לבין השקפתם על הוראת הלשון והגישה הערכית שאפיינה את התקופה בה פעלו. ההשערה היא כי ימצא קשר בין טיבו של החומר המטא-לשוני בספרי הלימוד ובין התקופות והגישות המאפיינות אותן. תוצאות בדיקת כמות החומר המטא-לשוני ואיכותו עשויות להאיר את עינינו באשר ליחס בין הגישה הערכית המאפיינת כל תקופה ובין העיסוק המטא-לשוני כפי שבא לכדי ביטוי בלשון ההסברים.

4. מתודולוגיה

4.1 בחירת ספרי הלימוד

בחירת ספרי הלימוד למטרת הניתוח הלשוני נעשתה בשני שלבים: השלב הראשון היה תוצאה של עיון בספרי לימוד בלשון על גבי ציר הזמן. הספרים מוינו בציר הזמן על פי המודל ההתפתחותי של השינויים בחינוך הלשוני במדינת ישראל (שלום, 1999). במחקר מקדים זה על התמורות בהוראת לשון מתחילת המאה העשרים ועד סופה נמצאו אפיונים של שלוש תקופות (ראה פרק 3). בתחילת תהליך העבודה נבחרו ספרי לימוד שייצגו את שלוש התקופות. ספרים אלה נכתבו על ידי מחברים ידועים בתקופתם והיו בשימוש בהוראת הלשון. כל הספרים שנבחרו מיועדים לחטיבה העליונה ובתקופה האחרונה גם לחטיבת הביניים, למשל קבלי (1987) ואבינון (1994). בשלב השני נבחרו הספרים לקורפוס הסופי (ראה נספח 1) על-פי שלושה קריטריונים: סוג הטקסט, נושאי הלימוד והבדיקה הכמותית. הטקסטים שנבחרו לניתוח במחקר זה הם טקסטים של הסברים.

4.2 בדיקת החומר המטא-לשוני

המתודולוגיה בחקירת נושא זה כללה חמישה שלבים:

בשלב א' נבחרו חלקי השיח שייחשבו בעלי אפיונים מטא-לשוניים. בניתוח תוכן הטקסטים ראינו מקרים מאופיינים ע"י הלשון המסבירה. (ראה דוגמאות 3,4). בניתוח לשון הטקסטים נמצאו שני סוגים של מילים בעלי פונקציה מטא-לשונית: לסוג הראשון שייכות מילים, שמשמשות שלא בתפקיד התחבירי הטיפוסי שלהן (ראה דוגמא מס' 1) לסוג השני שייכים המילים, הצירופים והמשפטים, הבאים כציטוט ממקורות עבריים שונים להדגמת תופעות לשוניות. הציטוטים הללו מופרדים מלשון ההסבר ונוספים לה, ואינם חלק טבעי מהשתלשלות המידע המובא בטקסט. (ראה דוגמא מס' 2)

בשלב ב' לאחר בחירת היחידות הלשוניות בשימוש מטא-לשוני נבחרו נושאי הלימוד המתאימים: נבחרו שלושה נושאים מתחום תורת הצורות: "הפועל", "הכינויים", ובגבול שבין תורת הצורות ותחביר נבחר פרק "הסמיכות". שלושת הנושאים נבחרו בזכות הדמיון ביניהם מבחינת שילוב מטא-לשוני וגם בזכות אחידותם התוכנית בכל התקופות:

בשלב ג' לאחר בחירת נושאי הלימוד נבחרו הטקסטים לבדיקת העיסוק המטא-לשוני. הקורפוס בנוי מ 27 קטעי הסברים מתוך נושאי הלימוד שנבחרו. להלן טבלה המציגה את הקורפוס על פי תקופות, על פי נושאי לימוד ועל פי מחברים.

נושאי לימוד		סמיכות		הפועל		כינויים	
תקופה	מחברים	מס' מילים	מחברים	מס' מילים	מחברים	מס' מילים	מחברים
א' תחילת המאה-שנות החמישים	שפירא	400	שפירא	400	שפירא	400	שפירא
	קלאוזנר	400	קלאוזנר	400	קלאוזנר	400	קלאוזנר
	שניידר	400	שניידר	400	שניידר	400	שניידר
ב' שנות החמישים-שנות השמונים	ויזר	400	ויזר	400	ויזר	400	ויזר
	ג' ל' ש'	400	ג' ל' ש'	400	ג' ל' ש'	400	ג' ל' ש'
	ברקלי	400	נאור	400	נאור	400	נאור
ג' שנות השמונים-סוף המאה העשרים	מגיד	400	קבלי	400	קבלי	400	קבלי
	אביכזר	400	אביכזר	400	אביכזר	400	אביכזר
	אבינון	400	אבינון	400	אבינון	400	אבינון
סה"כ במילים		3600		3600		3600	

הקורפוס בבדיקת האפיון המטא-לשוני כולל 10,800 מילים: תשעה טקסטים בכל נושא ותשעה טקסטים מכל תקופה. המתודולוגיה הזו מאפשרת להשוות את העיסוק המטא-לשוני בין הנושאים השונים ובין התקופות השונות בהוראת הלשון.

בשלב ד' התבצעה הבדיקה הכמותית, כלומר ספירת המילים בתפקיד מטא-לשוני: כל מילה שהיא תיבה כתובה קיבלה ציינון לתפקיד שימוש לשוני טבעי או לשון מדגימה לאחר הספירה נבדק היחס הכמותי בין מילים בתפקיד לשוני לבין מילים בתפקיד מטא-לשוני.

כל הטקסטים הם באורך שווה – 400 מילים בטקסט; בכל הטקסטים סומנו המילים בשימוש הלשון המדגימה. דרך זו מאפשרת לאפיין את הטקסט ולהשוות אותו לטקסטים שונים שנחקרו באותה שיטה (ריצ'רדס ומלורן, 1997; שלזינגר, 2000).

בשלב ה' נערכה השוואה כמותית של היחס בין הלשון המסבירה לבין הלשון המדגימה בדוגמאות לפי התקופות השונות.

5. השערות

א. ההשערה הראשונה היא שיימצא עיסוק מטא-לשוני בכל אחד מהטקסטים הנחקרים בשלוש התקופות; כלומר שהעיסוק המטא-לשוני הוא חלק בלתי נפרד מכל טקסט המסביר מושגים לשוניים ותופעות לשוניות.

ב. ההשערה השנייה היא שיימצאו הבדלים בין הגישה הפונקציונאלית לגישת החקר המדעי בכמות החומר המטא-לשוני ואיכותו: כאשר הגישה להוראת הלשון היא פונקציונאלית, עניינית ומרוחקת מהנמען (תקופה ב') היא תשפיע על לשון קצרה של רשימות וכללים וכך נצפה לשימוש רב בלשון מדגימה ושימוש מועט בלשון מסבירה. לעומת זאת בתקופת החקר המדעי (תקופה ג') שבה הגישה להוראה כוללת הסברים מורחבים ומפורשים תוך התקרבות אל הנמען החוקר את שפת אמו, נצפה לשימוש מועט בלשון המדגימה ושימוש רב בלשון המסבירה.

6. ממצאים

ממצאי המחקר מאמתים את ההשערות, הן השערה על העיסוק המטא-לשוני כמאפיין לשוני של הטקסט (השערה א') והן ההשערות לגבי השינויים בכמות השימוש בלשון המדגימה בהשפעת שינויים חינוכיים חברתיים בהוראת הלשון (השערה ב').

מהעיון בספרי הלימוד בלשון בכל התקופות ואצל כל הכותבים מתגלה האופי המטא-לשוני הייחודי המשותף. פרקי הלימוד ונושאי הלימוד מחולקים ומאורגנים על פי ענפי הלשון ועל פי רכיבי הלשון, כפי שהם נתפסים על ידי לשונאים ובלשנים. בכל ספרי הלימוד ניתן למצוא פרקים על פי ענפי הלשון כמו "תורת ההגה" ו"תחביר" וכן נושאים כמו עיצורים ותנועות (בתורת ההגה), פעלים ושמות, אותיות השימוש (במורפולוגיה), צירופים ומשפטים (בתחביר). הניתוח והתרגול בכל ספרי הלימוד מזמין את הלומדים לנתח את מרכיבי הלשון ולערוך בהם מניפולציות.

ספרי הלשון בעת החדשה, החל משנות השמונים, מתייחסים ללשון הכתובה כסגנון שיח. דוגמא לכך ניתן למצוא בספר לימוד מתקופה ג' בלימוד הנושא "כינויי שייכות"

דוגמא 5: מודעות ללשון כתובה וללשון דבורה אבינון, 1996, תקופה ג', כינוי שייכות, עמ' 85
 "הלו! כן, כן, אדוני, המכתב שלך התקבל אצלנו במשרד, והפנייה שלך נבדקת. בקרוב אנחנו נזמין אותך לריאיון."

"אדון נכבד! מכתבך התקבל במשרדנו, ופנייתך נבדקת. בקרוב נזמין לריאיון."
 "שימו לב להבדל בין שני המצבים. מה ההבדל הלשוני ביניהם? מה מציינים הכינויים במילים: מכתבך, משרדנו, פנייתך? היכן משתמשים בכינויים כגון אלה? היכן משתמשים יותר בצורות: "המכתב שלך", "המשרד שלנו", "הפנייה שלך", "נזמין אותך" וכדומה? מה נפוץ יותר בלשון הדבורה? באילו צורות ניתקל יותר בלשון הכתובה?"

בדוגמא זו מתבקש להתייחס לשני הטקסטים הפותחים.

מדוגמא זו מתגלה, שספר הלימוד בלשון מבקש לחדד את המודעות הלשונית של הלומד ללשון הכתובה כסגנון שיח לעומת הלשון הדבורה. כמו כן ניתן לראות גם את השינוי באיכותו של החומר המטא-לשוני הכולל פנייה ללומדים, "שימו לב להבדלים בין שני המצבים" הסבר ארוך ושאלת שאלות המאפיינים את הלשון המסבירה.

כפי שהראינו לעיל, ספרי הלימוד בלשון עוסקים בכל תחומי הלשון. פיתוח המודעות הלשונית בתחומי הפונולוגיה, המורפולוגיה והתחביר נמצא בספרי הלימוד בלשון כבר מתחילת המאה ועד היום. לעומת זאת, פיתוח המודעות הסמנטית, הפרגמטית והמודעות לכתב נמצא בעיקר בספרים החדשים (אבינון, 1996; ליפקין, 1992; רביד, 1997).

יודגמו כאן ההבדלים בין הספרים בתקופות השונות בנושא "המודעות המורפולוגית". המודעות המורפולוגית היא המודעות לרכיביה המורפולוגיים של המילה, כלומר למילה עצמה ולצורניה. המודעות המורפולוגית היא גם יכולתו של לומד הלשון לקשר בין מילה בסיסית לבין מילים הנגזרות ממנה מורפולוגית כמו הקשר בין "פסנתר" ל"פסנתרן" או בין "מלך" ל"מלכות" (ג'ונס, 1991; סמית-לוק ורובין, 1993; קלרק, 1978). בעברית, שהיא שפה סינתטית בעלת מורפולוגיה עשירה, יש לידע זה חשיבות עליונה: מבני של רוב המילים בעברית כולל צורנים מסורגים (שורש ותבנית) כמו "ח.ש.ב." ו "מחשב" וצורני יסוד וצורני תוספת קוויים (בסיסים ומוספיות) כמו "פיל" ו"פילון". לעברית מורפולוגיה עשירה במיוחד בתחום הגזירות (יצירת ערכים מילוניים) ובתחום הנטיות (מין, מספר, גוף וזמן). מודעות ליסודות לשוניים אלה היא אפוא גורם מרכזי במודעות המטא-לשונית ובידע האורייני בעברית.

כל ספרי הלימוד בכל התקופות מכירים בחשיבות נושא לימוד זה, ועוסקים בפיתוח ידע מורפולוגי מתחילת המאה ה-20 ועד התקופה החדשה, עד שנות השמונים, עיקר הוראתו של הידע המורפולוגי התרכז בצורת הנטייה. בספרי הלימוד בלשון מכל התקופות מלמדים את נטיות הפועל ואת נטיות השם ומסבירים את נטיותיהם תוך הדגשת התופעות המורפו-פונולוגיות.

בתקופה החדשה, החל משנות השמונים, ניתן למצוא בספרי לימוד התייחסות מפורשת למושגים, שלא זכו לעיסוק נפרד בתקופות קודמות: שורש, צורן, מילה, נטייה, צורני גזירה וצורני נטייה. פרקים אלו מפתחים את המודעות לקשר בין הצורנים לבין תפקידם בשפה, כלומר, צורנים שתפקידם בתחום הנטייה כמו הצורן "ים" במילים "פיל" ו"פילים" והצורן "תי" במילים "שמר" ו"שמרתי", לעומת צורנים מתחום הגזירה, שתפקידם ליצור מילים חדשות כמו הצורן "ון" במילים "מחשב" ו"מחשבון" או "איה" במילים "תקליט" ו "תקליטה". השימוש המפורש במושגים והפניית תשומת הלב ליחסים בין צורנים לבין תפקידם בשפה מפתחים את היכולת להתייחס ללשון כאל אובייקט למחשבה ודיון ובכך מעוררים חשיבה מטא-לשונית.

עיון בתוכן העניינים בספר הלימוד של אבינון (1994) מגלה את השינוי בעיסוק המטא-לשוני בתחום המורפולוגיה: פרקים כמו "מילים, מילים וצורנים, צורן השורש, צורן התבנית, מיזוג שורש ותבנית..." מהווים חידוש בתחום זה ולא נמצאו בספרים מתקופות קודמות.

העיסוק המטא-לשוני גורר הופעה של חלקי דיבר שלא במקומם הטבעי בשימוש הלשוני: למשל כאשר הלשון "מתארת את עצמה" היא חייבת להשתמש במילים בדרך לא טיפוסית. דוגמא נוספת לשימוש

בלשון מדגימה: המקום היחידי שנמצא מילות תנאי שלא במשפטי תנאי הוא בתיאור רשימת מילות התנאי בספר לימוד בלשון. אפיון מטא-לשוני זה כולל את כל הספרים העוסקים בלשון, כלומר בניחות שפה ובהוראת שפה.

להלן דוגמאות מהקורפוס לשימוש בלשון המסבירה תוך שילוב שימוש בלשון המדגימה

דוגמא 6: שילוב מטא-לשוני בטקסט – תקופה ב' (ג' ל' ש', 1973, כינויים, עמ' 151)
 "שמות הגוף הם מילים היכולות לבוא במקום שמות העצם. שמות הגוף הם א. כינויי הגוף הפרודים: אני (אנוכי), אתה, את, הוא, היא, אנחנו (אנו, נחנו) אתם, אתן, הם, הן (המה, הנה). ב. כינויי הרמז..."

בדוגמא זו במשפט הראשון נמצא שימוש לשוני טבעי "שמות הגוף הן מילים..." ; המשפט השני משלב שימוש לשוני עם לשון הדגמה שכן המשפט הבסיסי הוא משפט שמני: "שמות הגוף הם כינויי הגוף, כינויי הרמז..." בתוך המשפט הזה רשימת כינויי הגוף, "אני, אתה וכו'" הם בפונקציה מטא-לשונית, כי הם לא בתפקיד התחבירי הטבעי שלהם, בתפקיד נושא. הכינויים הם רשימה של מילים כהדגמה לנושא הכינויים, מילים המצטרפות למשפט הטבעי לצורך הדגמה מתוך 32 מילים כאן 15 הן רשימת שמות גוף בשימוש מטא-לשוני. הלשון המסבירה דלה במילים: "שמות הגוף הם מילים היכולות לבוא במקום שמות העצם" 9 מילים.

להלן דוגמא נוספת לשימוש בלשון הדגמה בטקסט הפעם מתקופה ג':

דוגמא 7: שילוב מטא-לשוני בטקסט – תקופה ג', רביד, 1997, תחביר, עמ' 158
 "מילות הקישור הבאות מאפיינות את המשפט המחובר. המילים ממוינות לפי היחס הלוגי בין האיברים במשפט המחובר: יחסי הוספה – ו' החיבור, וכן, גם.... יחסי ניגוד – אבל, אולם, לעומת זאת... יחסי ברירה..."

מילות הקישור בטקסט הן דוגמא לשימוש בלשון ההדגמה. המילים "גם, אבל, וכו'" אינן משמשות בתפקיד התחבירי הטבעי שלהן כמילות קישור, אלא הן חלק מהדיון הלשוני בהן. כאן, בספרים מתקופה זו, אפשר לראות שהשימוש בלשון המסבירה בפתיחה מורחב וכולל 16 מילים: "מילות הקישור הבאות מאפיינות את המשפט המחובר. המילים ממוינות לפי היחס הלוגי בין האיברים במשפט המחובר. להלן דוגמא מהקורפוס הבאה לתמוך בהסבר על השינויים בין התקופות בשימוש בלשון ההדגמה. מוצגים כאן שני טקסטים משתי התקופות, תקופה ב' ותקופה ג', באורך שווה, 46 מילים, המסבירים אותו נושא בדיוק, "הזמן" בפועל. ניתוח הטקסטים מראה כיצד השינוי בהוראת הלשון השפיע על השינוי בלשון הכותבים, הבא לידי ביטוי גם ביחס הכמותי בין השימוש הלשוני הטיפוסי לבין השימוש בלשון המדגימה. השימוש בלשון המדגימה בכל טקסט מסומן בקו.

: שימוש מטא-לשוני – השוואה בין תקופה ב' לבין תקופה ג'

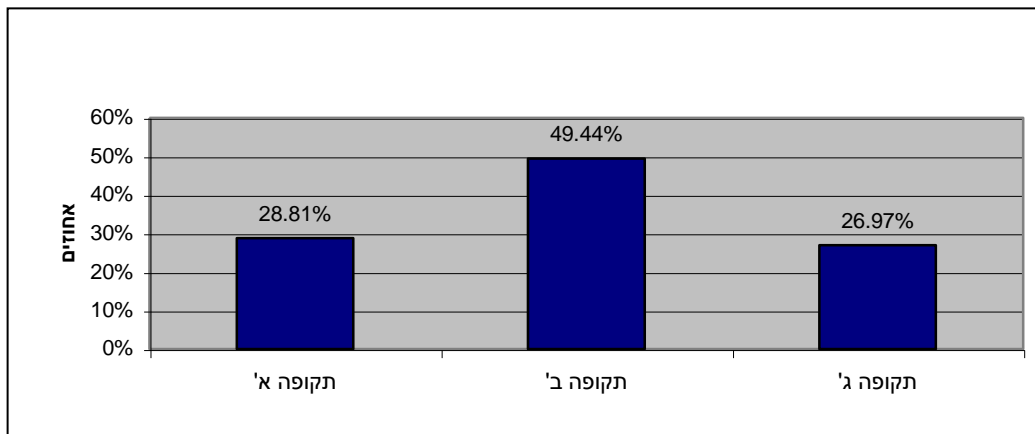
דוגמא 8: ג' ל' ש', 1973, תקופה ב', דרכי הפועל, עמ' 28
 "א. הזמנים: עבר, הווה עתיד: מסר (קודם), הוא מוסר (עכשיו), ימסור (אחר כך). ב. צווי: כתוב! שמע!
 בשלילה: אל תכתוב! אל תשמע! ג. המקור: שמור, זכור. המקור משמש: 1) להדגשת הפעולה: ידוע תדע, נבול תיבול, הלוך הלכו. 2) לציווי: שמור את יום השבת. יש קוראים למקור בתפקיד זה: מקור מוחלט.
 דוגמא 9: אבינון, 1994, תקופה ג', הזמן בפועל, עמ' 36

"האם במיון הפעלים השונים מיינתם גם לפי זמן? ברשימת הפעלים שלכם היו פעלים בזמנים שונים: בעבר, בהווה ובעתיד. בעבר: נרדמתי, נבדק, הורכב, הרכיב; בהווה: הולך, רוכב, בודק, מתקשר; בעתיד: ישרוק. מיון לפי זמני הפועל הוא מיון חשוב, כיוון שהתכונה החשובה ביותר של הפועל היא תכונת הזמן".

בדוגמאות 8 ו-9 מתגלה הבדל בעיסוק המטא-לשוני בין שני הטקסטים: שני טקסטים שווים באורכם ושווים בתוכנם.

בתקופה הפונקציונאלית, בספרם של גושן, לבנה ושפאן, נספרו 22 מילים בתפקיד מטא-לשוני, ולעומת זאת בתקופה החדשה, בספרה של אבינון, נספרו רק 9 מילים. הקטע הראשון מספרם של גושן, לבנה ושפאן מהווה דוגמא לסגנון ענייני ומתמצת, כשהחומר מוגש בצורה של רשימות ודוגמאות ללא קישוריות וללא הרחבות, ומכאן שימוש רב בלשון מדגימה. לעומת זאת בדוגמה השנייה מספרה של אבינון ניתן לראות כיצד אותם המושגים מוסברים בהרחבה. הלשון המסבירה שונה גם באיכותה: שינוי זה בא לידי ביטוי בפתוחה ובהסבר המנומק: הטקסט פותח במשפט מבוא, פונה לנמען בשאלה מקדימה: "האם במיון הפעלים השונים מיינתם גם לפי זמן?" כמו כן נמצא בטקסט אחרי מניית הזמנים גם משפט תומך הכולל דיון בנושא: "מיון לפי זמני הפועל הוא מיון חשוב, כיוון שהתכונה החשובה ביותר של הפועל היא תכונת הזמן". ההסברים והדיון הם שימוש בלשון מסבירה תומכת, המתבטאת בשימוש בלשון טבעית וללא ציטוטים. להלן סיכום הממצאים הכמותיים של השימוש בלשון המדגימה בלשון ההסברים בספרי לימוד בלשון עפ"י תקופות.

תרשים מספר 1. שימוש בלשון מדגימה בלשון ההסברים ע"פ תקופות



מקרא:

תקופה א': מתחילת המאה עד שנות החמישים

תקופה ב': משנות החמישים עד שנות השמונים

תקופה ג': משנות השמונים עד סוף המאה

התרשים מגלה עלייה משמעותית בשימוש בלשון מדגימה בתקופה ב' וירידה משמעותית בתקופה

ג'. שינויים אלו יוסברו על רקע השינויים בגישה הערכית להוראת הלשון שהתחילה בשנות השמונים.

הממצאים שהובאו בפרק זה התייחסו לעיסוק המטא-לשוני, כלומר ללשון המסבירה וללשון

המדגימה כחלק מהותי מלשון ההסברים תוך הצגת ההבדלים בתוכן, בכמות ובאיכות בין התקופות השונות.

7. דיון וסיכום

בספרות המחקר נכתב רבות על היכולת המטא-לשונית מנקודת ראות התפתחותית (קלרק, 1978; גומברט, 1992; קרמילוף- סמית, 1992). המחקר הנוכחי מתייחס לפיתוח מודעות מטא-לשונית בנקודת זמן אחת, המתאימה ללומדי לשון, לנמענים של ספרי הלימוד בלשון.

ספרי הלימוד במחקר הנוכחי נועדו לתלמידים מתבגרים, ומטרתם לעזור ללומד לגבש בצורה הכרתית את הידע הלשוני הסמוי והלא מודע שלהם. התרגול הלשוני מאפשר ללומד לבצע פעילות שפתית הכרתית, וההסברים בספרי הלימוד מאפשרים ללומד לחשוב על השפה ולמפות את המושגים הלשוניים.

חקר המודעות המטא-לשונית רלוונטי להוראת הלשון ולספרי הלימוד בלשון. ממחקריה של שורצולד (1994, תשמ"ז, 1997) לומדים על תרומת המודעות הלשונית לשיפור הלשון. ההשערה הכללית במחקר הנוכחי הייתה שהחשיבה על הוראת הלשון משפיעה על לשון הכתיבה ובאה לידי ביטוי בשימוש בלשון מדגימה ובלשון המסבירה. נמצא שהגישה הפונקציונאלית בהוראת הלשון, החל משנות החמישים, השפיעה בכיוון של לשון עניינית וקצרה, לא מקושרת, ללא משפטים תומכים, ובאה לידי ביטוי בשימוש מועט בלשון המסבירה; ההסברים הענייניים והקצרים הופיעו בצורה של רשימות וכך נוצר שימוש בלשון מדגימה בכמות גדולה; לעומת זאת בתקופה החדשה, החל משנות השמונים, נמצאה עלייה בשימוש בלשון מסבירה וירידה בכמות השימוש בלשון מדגימה בהשפעת השינוי ביחס להוראת הלשון. בתקופה זו בצד ההכללות נמצאו משפטים תומכים ושימוש מפורש במונחים מטא-לשוניים ובצד הדוגמאות הסברים, וכך גדל באופן יחסי השימוש בלשון מסבירה; החומר המטא-לשוני המאפיין את התקופה החדשה מעיד על גישה המכוונת להבנת מרכיבי הלשון ולהבנת מושגים מתחום מדע הלשון, ללימוד על הלשון ולפיתוח חשיבה מפורשת על הלשון כאובייקט עצמאי.

ההבדל בגישות הערכיות להוראת הלשון מוסבר בצורה ישירה במבואות לספרי הלימוד בלשון. הדוגמא הבאה היא מתוך המבוא של ויזר. דוגמא זו מציגה את הגישה הפונקציונאלית ויכולה להסביר את הממצאים לגבי העיסוק המטא-לשוני.

דוגמא 10: הגישה הפונקציונלית להוראת הלשון בתקופה ב' מתוך המבוא לספר הלימוד ויזר, 1958, תקופה ב', הקדמה לספר.

"כוונתה של הוצאה זו היא לתת בידי תלמידי בי"ס התיכוני ולמשתלמים ספר דקדוק מסודר ומבוסס בלויית ראיות, דוגמות ותרגילים מתאימים, כתוב בלשון קצרה, ברורה וקולעת לענין, שיפעילם וישתפם בגלויי הצורות הנכונות של לשוננו שקמה לתחייה... נקודת המוצא היא האמון במקורותינו העתיקים, ובמקרה של שינויים יש לחפש את הסיבות להם, את המסקנות תראה כל עין בוחנת בגוף הספר. כל החומר רוכז ועובד בדרך הקצרה והברורה ביותר, בהתאם להיקפו של בי"ס התיכוני ולעניינים המפנים את תשומת לבם של התלמידים בזמן השיעור".

דוגמא 10 מצביעה על כך שלדעת הכותב בתקופה זו ספר טוב "כתוב בצורה קצרה וקולעת לעניין" וכולל ציטוטים רבים מהמקורות. ניתן להאמין, שגישה זו להוראת הלשון משפיעה על הכותב: כתיבה יעילה היא כתיבה קצרה; לשון ההסברים בתקופה זו מתאפיינת ברשימות של הגדרות, חוקים, כללים ורשימות של

דוגמאות ללא קישור וללא הסברים. הטקסט מתאפיין בלשון קיצור: אין מקום למשפטים תומכים ולהרחבה של ההגדרות לטובת הנמען כפי שנמצא בתקופה ג', וכן אין מקום לדיונים בנושאים הלשוניים. הניסוחים המקוצרים והענייניים באים לידי ביטוי בכמות השימוש בלשון המסבירה ובכמות השימוש בלשון המדגימה, וכך נוצר השינוי ביחס הכמותי בין לשון ובין מטא-לשון בתקופה זו. החומר המטא-לשוני בתקופה הפונקציונאלית מעיד על גישה שמטרתה שיפור השימוש המעשי בשפה. התוצאה, המתגלה בתרשים מספר 1 היא עלייה משמעותית בתקופה זו, תקופה ב', בכמות השימוש בלשון מדגימה עד כ 50% מהטקסט; לעומת זאת בתקופה ג', החל משנות השמונים של המאה ה-20, חל שינוי בגישה להוראת הלשון: בתקופה זו ההוראה מופנית ללומד, הנמען במרכז, והוא חוקר את שפת אמו. מכאן שבתקופה ג' חלה התקרבות בעמדת המוען הבאה לידי ביטוי בהרחבה של ההסברים ע"י משפטים תומכים, הטקסט מקושר וכולל דיונים בנושאים לשוניים בלשון ספונטאנית לטובת הנמען. השינוי בגישה להוראת המושגים יכול להסביר את השינוי המשמעותי בעיסוק המטא-לשוני בכיוון של הפחתה בכמות השימוש בלשון מדגימה מכמות של כמחצית מהטקסט בתקופה ב' עד כמות של פחות משליש מהטקסט בתקופה ג', ולכיוון של לשון מסבירה עשירה ומגוונת

עתה יוצגו קטעים מהמבואות לספרי הלימוד, המצביעים על השינוי בגישה להוראת הלשון החל משנות השמונים ויכולים להסביר את הממצאים. הדגמה לגישה הערכית החדשה עפ"י מדריך למורה של ספר הלימוד "תורת ההגה והצורות".

דוגמא 11: אבינו, 1994, תקופה ג', המדריך למורה מתוך הפרק 'עקרונות מדעיים'
 "התכנית מלמדת על הלשון... עיקר מטרתנו היא להעלות את ידיעתו הטבעית, האינטואיטיבית, לרמת הבנה ומודעות לתופעות, לתהליכים ולמבנה של העברית בת זמננו. ברור עם זאת, שהכרת מבנה הלשון, לימוד מודע של תופעות הלשון ושל תהליכיה עשויים לתרום גם לשיפור השימוש בה..."
 מתוך הפרק 'הלשון היא מדע' בסעיף 'עקרונות דידקטיים' כתוב:
 "התלמיד מתבונן בשפה וחוקר אותה (ראו' ניסוי במיליט). במקום לשנן כללים ויוצאים מן הכלל, התלמיד מגיע אל החוקיות בדרך התבוננות, הגילוי וההכללה..."

מדוגמא 11 מתגלה השינוי בגישה להוראת הלשון: על פי גישה זו הלומד הוא במרכז, והוא מוזמן ללמוד את מדע הלשון בדרך של חקירה וגילוי. דרך זו משפיעה כנראה על הכתיבה בכך שהיא משתמשת בלשון המסבירה המאופיינת בהסברים מורחבים ומקושרים בשפה טבעית יום-יומית. התוצאה של גישה זו יכולה להיות שימוש קטן יחסית בלשון מדגימה בהשוואה לכותבים אחרים מאותה תקופה וגם בהשוואה לתקופות אחרות.

סיכום הממצאים הכמותיים מגלה, שקיים שינוי בעיסוק המטא-לשוני בין התקופות. למרות שבכל הטקסטים ובכל התקופות נמצא לשון מסבירה ולשון מדגימה, היא שונה מבחינה כמותית מתקופה לתקופה: בתקופה ב' ראינו שימוש בלשון מדגימה בכמות גדולה, כחמישים אחוזים מהטקסט ושימוש מצומצם בלשון מסבירה; ובתקופה ג' חלה ירידה משמעותית בשימוש בלשון מדגימה פחות משליש מהטקסט ועלייה בשימוש בלשון מסבירה. ההשערה, שחשיבה על הוראת הלשון משפיעה על לשון הכתיבה ובאה לידי ביטוי ביחס שבין לשון ומטא-לשון בכל תקופה אוששה: בחנו מתוך המבואות לספרים את הגישה הפונקציונלית

בהוראת הלשון בתקופה ב', והדגמנו כיצד היא משפיעה על עמדת המוען בטקסט בכיוון לשון עניינית וקצרה, הבאה לידי ביטוי בכמות גדולה של הגדרות קצרות, דוגמאות וציטוטים ללא הרחבות וללא קישוריות. לעומת זאת בתקופה ג' מצאנו גישה שונה, גישה חינוכית, המעמידה את הלומד במרכז: בחנו גישה זו מתוך המבואות, והדגמנו כיצד היא משפיעה על עמדת המוען, ובאה לידי ביטוי בטקסט מקושר בעל הסברים מורחבים, בטקסט התומך בחשיבה הלשונית ובהבנה הלשונית, והתוצאה היא עלייה בתוכן המטא-לשוני והשפעה על איכותו.

לסיכום, במאמר זה נבדקו הרכיבים המטא-לשוניים בלשון ההסברים בספרי הלימוד בלשון. הבדיקה כללה גם את ממדי הלשון המדגימה וגם את ממדי הלשון המסבירה. הודגמה כאן התופעה הייחודית של שילוב טקסט מטא-לשוני בספרי הלימוד בלשון בנושאים שונים בתקופות שונות. המסקנה העולה מממצאי מחקר היא שהגישה של הכותב להוראת הלשון משפיעה על אפיון הטקסט בכל רמות הלשון ובאה לידי ביטוי גם בעיסוק המטא-לשוני, בכמות, בתוכן ובאיכות.

8. מראי מקום

- ע', אביכזר, *לשונית לחטיבת ביניים*, תל אביב: נופר, 1991. אביכזר (1991)
- ע', אביכזר, *ידיעת הלשון לתיכון*, תל אביב: נופר, 1992. אביכזר (1992)
- ש' אבינון, *תורת הצורות א – עיין ערך לשון*, רמת אביב: מט"ח, 1994. אבינון (1994)
- ש' אבינון, *תורת הצורות א – עיין ערך לשון (מדריך למורה)*, רמת אביב: מט"ח, 1994. אבינון (1994)
- ש' אבינון, *עיין ערך לשון הגה וצורות ב*, מט"ח, רמת אביב, 1996, עמ' 38. אולסון (1994)
- Olson, D.R. *The world on paper*, Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- Gombert J.E. *Metalinguistic Development*, New York: Harvester, Wheat & Sheaf. 1992. גומברט (1992)
- Jones, K.N. Development of morphophonemic segments in children's mental representations of words. *Psycholinguistics* 12 (1991). pp. 217-239. ג'ונס (1991)
- Doherty, M. J. Children's understanding of homonymy: Metalinguistic awareness and false belief. *Journal of Child Language*, 27 (2000). pp. 367-392. דוהרטי (2000)
- Van Kleeck A. & Schuele C. Precursors to literacy - normal development. *Topics in Language Disorders*, 7 (1987). pp. 13-31. ואן-קליך ושול (1987)
- Tummer W.E., Herriman M.L. and Nesdal, A. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23 (1988). pp. 134-155. טונמר, הרימן ונסדל (1988)
- ש' ליפקין. עיין ערך לשון, *תורת ההגה א*, מדריך למורה, תל אביב: מט"ח, 1994, 5-7. ליפקין (1994)
- Smith-Lock, K.M. & Rubin, H. Phonological and morphological analysis skills in young children. *Journal of Child Language*, 20 (1993). pp. 437-454. סמית-לוק ורובין (1993)
- ר' קבלי, *לשון ותחביר לחטיבת ביניים*, אבן יהודה: רכס, 1987. קבלי (1987)
- Clark, E.V. Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In: A. Sinclair, R.J. Jaravella & W.J.M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*, Berlin:

Springer Verlag. 1978.

Karmiloff-Smith, A. *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, mass. MIT Press. 1992.

- רביד (1992) ד' רביד, הוראת העברית בבתי הספר התיכוניים בארץ. דרושה גישה חדשה, אבל מהי? חלקת לשון, 8, 1992. 19-39.
- רביד (1997) ד' רביד, תחביר – עיין ערך לשון, רמת אביב: מט"ח, 1997.
- רביד (2000) ד' רביד, התגבשות תפיסתה של מערכת הכתב העברית אצל תלמידי ביה"ס היסודי: מודל תאורטי ובדיקות אמפיריות. בתוך: א' שורצולד, ש' בלום קולקה וע' אולשטיין (עורכים), ספר רפאל נר, ירושלים: כרמל, 2000. 425-408.
- ריגר (1951) א' ריגר. לשינוי ערכים בהוראת הדקדוק העברי. החינוך, כד', 1951. 181-195.
- ריצ'ארדס ומלוורן (1997) Richards, B.J. & D.D. Malvern. *Quantifying Lexical Diversity in the Study of Language Development*, The University of Reading. 1997.
- שורצולד (רודריג) א' שורצולד (רודריג), מודעות לשונית ונורמטיביות אצל עודד בורלא, מחקרים בלשון, ב-ג. תשמ"ז.
- שורצולד (רודריג) א' שורצולד (רודריג), פרקים בתולדות הלשון העברית, יחידות 9 - 10, רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 1994. 40 - 21.
- שורצולד (רודריג) א' שורצולד (רודריג), ידיעת לשון ומודעות לשון. בתוך: מ' בר אשר (עורך), פרקים בעברית לתקופותיה, ירושלים: האקדמיה ללשון העברית, 1997. 399-412.
- שלום (1999) צ' שלום, תמורות בהוראת לשון. בתוך: ר' גלובמן ועירם, י' (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל, תל אביב: רמות, 1999. 419 - 438.
- שלום (2002) צ' שלום, לשונם של ספרי הלימוד בלשון לאורך המאה ה-20: ניתוח בלשני בפרספקטיבה היסטורית-חברתית, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר – אילן. 2002.
- שלזינגר (2000) י' שלזינגר, לשונות העיתון, באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון. 2002.
- שפירא (תרפ"ה) א' י' שפירא, ספר הדקדוק, ורשה. תרפ"ה.

9. נספחים

נספח 1. הקורפוס: רשימת ספרי הלימוד על פי תקופות

התקופה הראשונה, המסורתית פורמלית:

שפירא, א' י' (תרפ"ה) ספר הדקדוק. ורשה: דפוס דרוק.
שניידר, ב' מ' (תרפ"ז) תורת הדקדוק. וילנה: דפוס פרודוציר
קלוזנר, י' (תרצ"ח) דקדוק קצר של העברית החדשה. תל אביב: מצפה.
פרץ, י' (תשכ"א) תחביר הלשון העברית. תל אביב: מסדה.

התקופה השנייה, הפונקציונלית:

נאור, מ' (תשט"ו) עיקרי הדקדוק העברי. חיפה: בית הספר הריאלי העברי.
ויזר, א' (תשי"ח) דקדוק הלשון העברית. תל אביב: הוצאת "יהודה".

ברקלי, שי (1968) *דקדוק עברי מודרג*. ירושלים: ש. וינדפלד.
בלאו, י' (1970) *יסודות התחביר*. ירושלים: המכון העברי להשכלה בכתב.
גושן-גוטשטיין, מ', לבנה, ז', שפאן, ש' (תשל"ג) *הדקדוק העברי השימושי*. ירושלים ותל אביב:
הוצאת שוקן.

התקופה החדשה, תקופת החקר המדעי:

קבלי, ר' (1987) *לשון ותחביר לחטיבת בנינים*. אבן יהודה: רכס.
אביכזר, ע' (1992) *ידיעת הלשון לתיכון*. תל אביב: הוצאת נופר.
אביכזר, ע' (1991) *לשונית לחטיבת בנינים*. תל אביב: הוצאת נופר.
מגיד, ח' (1991) *לשונו לכיתה ט*. תל אביב: הוצאת קרני.
אבינון, ש' (1994) *תורת הצורות א' – עיין ערך לשון*. רמת אביב: מט"ח.
רביד, ד' (1997) *תחביר – עיין ערך לשון*. רמת אביב: מט"ח.