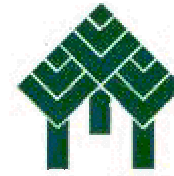


ספרית אורנים



המאמרים במערכת תדפיסים זו מוגנים על-פי

**חוק זכויות יוצרים**

הדפסת מאמרים תהיה לצרכי לימוד והוראה בלבד

אין לעשות כל שימוש מסחרי במאמרים.

# חלקת לשון

כתב עת למחקרים

בבלשנות השימושית

בטיפוח החינוך הלשוני ובאוריינות

גיליון 25

חורף תשנ"ח

(1997)

סקריפ"ט  
הוועדה המיוחדת  
לתיהלוך טקסטים

מכללת לוינסקי לחינוך  
המכון לחקר הלשון  
ולהוראתה

איל"ש  
האגודה הישראלית  
לבלשנות שימושית

## רכישת הלשון והוראת הלשון: השוואה והזנה הדרדית

הקדמה < > רכישת הלשון < > מה בין רכישת לשון ללמידת לשון? < > הוראת לשון האם כתחום דעת < > הוראת לשון כתחום ידע < > סיכום

### 1. הקדמה

דובר<sup>1</sup> ילידי עוסק בלשונו לאורך זמן בשתי תקופות של חייו: בעת רכישת הלשון ובעת הלימוד הפורמלי עליה בבית הספר. רכישת הלשון נחקרה לעומקה בלשוניות רבות וגם בעברית (לדוגמה, Ravid, 1995a; Dromi, 1987; Berman, 1985). גם הוראת הלשון כלשון-אם נחקרה בעולם, אך בארצנו מורגש חוסר במחקרים בהוראת הלשון, בחומרי ההוראה ובגישות אליהם (לדוגמה, שלום, בדפוס; שורצולד, 1994), ובמיוחד בתהליכים שתלמידים ומורים חווים תוך כדי לימוד הלשון והוראתה. כדי להצביע על ראשיתם של כיווני מחקר ויישום בתחום הוראת הלשון כלשון אם, בחרתי להתמקד בהשוואה בין רכישת הלשון ובין הוראתה, שכן שתיהן בגדר תהליכים ושתיהן חולקות תכונות שוות מכאן ומבדילות מכאן. ניתוח מעמית של התהליכים עשוי גם להצביע על תכונותיו הייחודיות של כל תהליך ותהליך, ואולי אף לתרום לשינוי בעמדות המורים כלפי הוראת הלשון.

### 2. רכישת הלשון

הבלשן הנודע נ' חומסקי היה הראשון שהסב את תשומת לבנו לפלא המדהים של רכישת לשון האם, פלא המתרחש אצל כל ילד, כאל תופעה שהיא חלק בלתי נפרד מן התאוריה הבלשנית. הוא גם היה הראשון שניסח בצורה מפורשת את הטענה שלרכישה זו בסיס מולד (Chomsky, 1986). אמנם עד היום קיימת מחלוקת בין הבלשנים לפסיכולוגים מאסכולות שונות באשר לאופיו ולכמותו של

1. במונח זה אני מתכוונת הן לדובר והן לדוברת.

הידע המולד המשתתף ברכישת הלשון (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-) (Smith, Parisi & Plunkett, 1996), אולם בִּנְגוּת (insight) זו ביחס לרכישת הלשון שינתה ללא ספק את הבלשנות, את הפסיכולוגיה ואת הביולוגיה, ותרמה לתורות הינוכיות בתחום הוראת לשונות.

החל משנות השישים מתנהל מחקר ער לגבי היבטים שונים של רכישת שפות כלשוניות-אם. משנות השמונים<sup>2</sup> המוקדמות נערכים מחקרים כאלה גם בארצנו<sup>3</sup>. המחקרים מנסים להשיב על השאלה המרכזית ברכישת הלשון, שאלת "דלות הגירוי": כיצד יכול לקרות שמתוך מידע דל כל כך שהילד חשוף לו ובהיעדר הכוונה היצונית כמעט לחלוטין, ילדים צעירים מאוד, בני שנתיים עד שלוש, הם כבר בעלי ידע לשוני עשיר כל כך? מתוך הידע המחקרי שהצטבר בשלושים השנים האחרונות במחקרים התפתחותיים בלשוניות העולם (לדוגמה, Slabin, 1985/1995) עולות תכונות אחדות, המאפיינות את רכישת הלשון:

#### א. יכולת רכישת הלשון היא תכונה ביולוגית המאפיינת את כל בני האדם.

עובדה היא כי כל ילד רוכש את לשון אמו, ותהליך הרכישה מתמשך - אם כי באיחור - גם אצל ילדים הסובלים מלקויות שונות ואף מפיגור. יתרה מזו, כל ילד יכול לרכוש כל לשון אנושית, כפי שרבים מאתנו מכירים משהותנו בארצות זרות: אין שום מגבלות על רכישתה של לשון כלשהי אצל הילד. כדאי לשים לב שיש בכך משום ראייה שחרף השוני החיצוני ביניהן, לשונות אנוש גזורות כולן על פי מתכונת אחת; אילולא היה הדבר כך, לא היה הילד מסוגל לרכוש כל לשון. ילדים רוכשים גם לשונות שנתחדשו לאחרונה, כמו העברית שלנו, ויש ראיות לכך שהם מרימים תרומה נכבדה להתהוותן של לשונות (Bickerton, 1981).

אם מתבוננים מקרוב הן בילד הרוכש את הלשון והן בסוג הידע הנרכש ובכמותו, מתחוור שלא ניתן להסביר את הרכישה אלא במונחי ביולוגיה והתפתחות, ממש כפי שניתן להסביר, לדוגמה, את תהליך הלמידה לכת. יש להעיר, עם זאת, כי אף שהכול מודים בקיומו של יסוד מולד ברכישת הלשון, יש רואים בנאמר לעיל טענה קיצונית מדי ומציעים פתרונות אחרים לסוגיה,

לדוגמה, the connectionist model המוצג ב- Elman et al., 1996, והטוען להתארגנות של רשתות עצביות המאפשרות למידת לשון. ויכוח חשוב בהקשר זה ניטש בקהילייה האקדמית באשר לייחודו של תחום הלשון בתודעתנו, באשר לכמות הידע הזמינה לילד עם היוולדו, באשר לתפקיד ההתפתחות ברכישת הלשון ובאשר לתפקידה של הסביבה בנושא זה (לדוגמה, Bates, Dale, 1995 & Thal). במאמר זה ננקוט את הגישה שאינה רואה ברכישת הלשון תופעה מולדת-פנימית בלבד, אלא מייחסת חשיבות גם ליחסי הגומלין של הילד עם הסביבה ולתהליכי ההתפתחות שלו.

#### ב. הרכישה מונחית באמצעות תכנית נגטיבית הנמצאת ביחסי גומלין עם השפה

**שהילד נחשף אליה.** מן הראיות שהצטברו, בכל אחד מאתנו קיימת תכנית נגטיבית האופיינית רק לבני אדם, ומטרתה - לאפשר לנו להתייחס ללשון שאנו חשופים לה, לרכוש את יסודותיה השונים (הן האוניברסליים והן הייחודיים), לשלוט במבטאה, בדקדוקה ובאוצר המילים שלה, בתנאי שכל זה מתרחש בהקשריה הטבעיים. אם ההנחה שהילד מביא עמו מטען נגטי זה עם לידתו נכונה, הרי כבר מן הדקה הראשונה לחייו יש בתודעתו ידע לשוני; טיבו של ידע זה משתנה עם הגדילה ועם החשיפה ללשון המסוימת הנרכשת. המחלוקת בין החוקרים היא על מהותו ועל כמותו של ידע זה ועל מידת המידור בינו לבין סוגי ידע קוגניטיבי אחר (Karmiloff-Smith, 1992). מכל מקום, לקראת גיל שנתיים ניתן כבר לראות שילד דובר עברית אמנם "מדבר עברית", ואין הפקתו הלשונית דומה בדרך כלל לזו של עולה חדש הלומד עברית.

על הילד לשים לב לתכונות המיוחדות את לשון אמו וללמוד אותן. ילדים דוברי עברית שמים לב לכך שניתן לצרף מילת יחס וכינוי גוף וליצור את הצורה - לי אבל לא את הצורה יל-אני, וזאת הודות לסינתטיות הרבה של העברית, כלומר לעובדה שהעברית מקפלת רעיונות אחדים במילה אחת. העובדה שכל ילד מוכן עקרונית להתמודדות עם כל לשון - מסינית מנדרינית, שאין בה כמעט מבנה פנימי למילה, ועד לשונות אסקימואיות, שבהן "מילים" הן מה שייקרא אצלנו ממש צירופים תחביריים - יש בה ראייה לאופיין האוניברסלי של לשונות אנוש ושל היכולות לרכוש אותן.

#### ג. לשון דבורה נרכשת (ולא נלמדת) ונראה להלך סעיף 3) בין הגילים 0-18, בתנאי

שמתקיימים שני תנאים: חשיפה וחבשלה. רכישת לשון האם היא תהליך ארוך

2. יש לציין כי בסוף שנות החמישים הופיע חיבורו הגדול של אי-בר-אדון (בר-אדון, 1959), שתיאר את רכישת המורפולוגיה אצל שלושת ילדיו ואצל ילדים אחרים. אך חיבור זה עדיין לא היה מונחה במסגרת תאורטית ברכישת לשון, מסגרת שעדיין לא היתה קיימת באותו זמן.  
3. לדוגמה, Walden, 1982, לסיכום מקיף על רכישת העברית ועל דרכי חקירתה ראו ברמן, 1997.

ומורכב המתרחש החל ברגע הלידה, אף שרישומו ניכר לראשונה רק כאשר הילד מבין מילים ראשונות ומפיק אותן. התהליך יתרחש באופן טבעי בין שידברו אל הילד במכוון ובין שלא,<sup>4</sup> בתנאי שהוא שומע את השפה סביבו (ולא ניכנס כאן לבעיית החירשות) ובתנאי שהוא גדל ומתפתח כהלכה. אלה שני תנאים בסיסיים לרכישת לשון, והם קיימים בכל חברה אנושית.<sup>5</sup>

**ד. רכישת לשון מתרחשת בהדרגה ובקצבים שונים לאורך שנות הילדות וההתבגרות.** שינויים גדולים מתחוללים בידע הלשוני של הילד בשלוש השנים הראשונות, והם נמשכים עד לכניסתו לבית הספר. תהליך הרכישה של השפה ניכר במיוחד בשש שנות חייו הראשונות של הילד, אך עלינו לזכור כי הוא נמשך באופן טבעי לאורך כל שנות ביה"ס וחטיבת הביניים, ובתחומים אחדים אף אינו מסתיים עד תום גיל ההתבגרות. לעובדה זו יש חשיבות מרובה לגבי המורים. אלה חייבים להבין שתוך כדי תהליך הלמידה בבית הספר הילדים ממשיכים להתפתח התפתחות לשונית טבעית. עד לביה"ס היסודי ובמהלך השנים הראשונות נרכשים הידע הדקדוקי היסודי של הלשון ואוצר המילים הבסיסי שלה; הכוונה למבנה המורפולוגי - גזירה ונטייה - של השמות, של הפעלים, של התארים ושל מילות היחס (רביד, 1995; Berman, 1981), וכן לתחביר המשפט הפשוט והמורכב. בין הגילים 6 ל-11 ידע זה מתגבש, מתלכד וניטע בתוך הקשרים פרגמטיים ובמיוחד בהקשרי שיח, כמו רכישת שיח הסיפור ותפיסת הומור לשוני (Ashkenazi & Ravid, 1994; Berman & Slobin, 1994). בגיל ביה"ס היסודי והתיכון מתרחב המילון המנטלי הודות לחשיפה ללשון הכתובה, ולילד נוסף ידע מתקדם בתחום הדקדוק, כמו יכולת הפקה של מבנים סבילים, תארים בסופית י-, שמות פעולה וסמיכות כפולה (Ravid, 1997; Ravid & Avidor, in press). המתבגרים שולטים כבר היטב בלשונם, כולל הגוונים הדקים הקשורים במשלב, בסוגה ובסוציולקט (גולד, 1996).

**ת. חלק גדול מאוד מרכישת ידע הלשון הוא אינטואיטיבי ובלתי-מודע.** המושג "ידע" מטעה במקצת בהקשרים אלה. האומר "ידע" מניח לעתים שמדובר

בידע מודע, ושקיום הידע מותנה ביכולת היודע לדון בו ולנתח אותו. אין הדבר כך באשר לידיעת הלשון. "ידע (או "ידיעת") הלשון" פירושו שליטה אינטואיטיבית באוצר מילים ובכללי בנייתן והצטרפותן זו לזו בהקשרים שונים. כל מי שעוסק בתורת הלשון יודע עד כמה מורכב כל תחום ותחום בה, ואיזו כמות אדירה של ידע, של כללים, של פריטים בודדים ושל יכולת שילוב נחוצה כדי להפיק מבע שישכנע את הנמען שהמוען הוא דובר ילידי של לשון מסוימת. דוגמה ליחסי הגומלין בין ידע של כללים (rules) לבין ידע של שינון (rote) אצל דובר העברית הילידי הוא הפועל נפטר ושימושיו. הפועל נפטר במשמעות "מת" לא יופיע בזמן עתיד (יזאיש ייפטר מחר, אלא האישי ימות מחר); אך במשמעות של להיפטר ממשוהו, צורת העתיד של נפטר בהחלט תקינה: אני אפטר מהשולחן הישן הזה מחר. ידע זה הוא אינטואיטיבי, ולרוב הדובר אינו יודע כלל שהוא יודע אותו. כלומר לא רק שדובר הלשון אינו יודע מה הסיבות הלשוניות, ההיסטוריות או החברתיות-תרבותיות לשימוש לשוני מסוים, הוא בדרך כלל גם אינו נותן דעתו על שימוש זה, ואם הוא עושה זאת - אין הוא בהכרח מודע לו ומנתח אותו. הגם שאין הוא מודע, הידע של לשון האם של כל דובר ילידי הוא אפוא עצום, וגם תהליך הרכישה הוא ברובו אינטואיטיבי ובלתי מודע; הילד כלל אינו מודע לכך שהוא לומד (הורביץ, בדפוס).

**ו. כל דובר לשון רוכש אותה (או ליתר דיוק: גוון מסוים שלה) בשלמותה, ועל כן ידיעתו של כל דובר ילידי בוגר את לשון אמו היא מושלמת.** נראה לכאורה כי קביעה זו מופרכת במידה מסוימת, שהרי כולנו מכירים דוברים ילידיים הנוקטים לשון בלתי תקינה, שגויה ודלה באוצר המילים, ולשונם אפוא "אינה מושלמת". אך לאמתו של דבר, ה"קלקולים" הללו תלויים בעצם בטוּען אותם. מה פירוש "אנשים שלשונם אינה תקינה או שגויה"? בדרך כלל הכוונה לכך שאנשים אלה אינם מדברים כמוני, או כמו שלדעתי צריך לדבר. לדוגמה, מי ששוגה במינו של שם המספר (שלוש שקל) (Ravid, 1995b) או אומר יושנת במקום ישנה ייחשב בעיני רבים כמי שלשונו אינה תקינה. אך יש רבים אחרים מקרב הדוברים שצורות אלה לא יסבו כלל את תשומת לבם ולא ייראו להם מיוחדות או בלתי ראויות או שגויות. דוברים אלה מדברים גרסה אחרת של העברית, שיש מכנים אותה "עברית לא-סטנדרטית" (וגם בכך, כמובן, יש קביעה לא-אובייקטיבית), ואצלם הכללים שונים במקצת. כלומר השאלה כאן

4. אין זו המלצה חלילה שלא לדבר אל הילד: זו היא פשוט עובדה.

5. עם זאת, עלינו לזכור שענייננו כאן ברכישת הלשון ולא ברכישת האריינות הלשונית - הלשון העשירה והחשיבה הלשונית - שכן אלה דורשות הרבה מעבר ל"השקעה" הבסיסית הזאת. (Ravid, 1995b; Nippold, 1988).

היא מי יקבע עבור מי מהי לשון תקינה. לא ניכנס לוויכוח זה ולא נביע דעה בנידון, אך יש לראות את שני הצדדים של הבעיה, שהוצגו לעיל. זאת ועוד: רוב רובם של המבקרים את השוגים בשם המספר או במבנה הפועל לוקים בעצמם במה שנחשב אצל מורי לשון ואצל מומחי לשון לשגיאות. לדוגמה, דובר הרואה את לשונו כתקינה ועליונה עשוי להגיד: יש לי את כל המאמרים שביקשת ולהזכיר שהוא מציע להביא אותם לשבוע הבא... גם כאן לא ניכנס לעומקה של הסוגיה, אך נציין שישפה שלמה ודקדוקית" פירושה בעיני הבלשנים בדרך כלל יכולת תחבירית ומורפו-תחבירית המשותפת לכל דוברי הלשון, ועל כך אין עוררין.

בסעיף הבא יוצגו עובדות אחדות המבדילות בין רכישת לשון לבין למידת לשון.

### 3. מה בין רכישת לשון לבין למידת לשון?

**ברכישת הלשון**, להבדיל מן הלמידה, לא נוכל להצביע על בעלי תפקידים כגון מורה ותלמיד; אין זמן מיוחד ללימודים - הרכישה מתבצעת בכל זמן וכל הזמן; אין חומר לימוד בנוי ומדורג, כפי שמקובל בלימוד שפה זרה, דהיינו הרוכש נחשף לכל מבני השפה ללא בנייה וללא הדרגה; הרכישה היא טבעית, מהירה וללא מאמץ, להבדיל מן התהליך ההכרתי והמצריך מאמץ של לימוד שפה; כל הדוברים רוכשים את הלשון בצורה שלמה, להבדיל ממצב של למידת שפה, שרבים מתקבעים בו במצב לא-שלם; ידע הלשון של האדם הבוגר הוא הוליסטי, אינטואיטיבי, שלם, בלתי מודע ואינו תלוי בכישרון ייחודי. לעומת זאת, בלמידת לשון, לדוגמה, יש ניתוח של יסודות לשוניים סגוליים, ונדרש כישרון ללימוד שפות, כישרון שטיבו וגודלו משתנים מאדם לאדם. ולמרות כל הנאמר לעיל, יש רואים ברכישת לשון ובלמידתה נקודות על גבי רצף.

### 4. הוראת לשון האם כתחום דעת

במאמר זה אנו מתייחסים אל הוראת העברית כלשון אם, כלומר אל מה שנקרא בבתי הספר "שיעורי לשון, הבעה והבנת הנקרא", ולאחרונה גם "אוריינות". התבוננות באפיוניה של הוראת לשון האם תגלה שככל הוראה של תחום דעת, גם הוראת הלשון היא מפורשת ואנליטית ודורשת מלומדיה וממלמדיה

התייחסות מושכלת ללשון כאובייקט מחקר, כלומר **מטה-לשון** - חשיבה על הלשון, על עקרונותיה, על תהליכיה ועל חלקיה, ודין בהם. יש ללא ספק הבדלים בין היכולות של התלמידים השונים להתבונן בלשון, כלומר יש להם יכולות מטה-לשונית שונות, ותפקידנו כמורים לטפח את החשיבה המטה-לשונית אצל אלה ואלה כאחד.

לצערנו, אין מורגש דיו בהכשרת מורי הלשון הקשר המפורש בין רכישת הלשון לבין הוראתה, אף שזהו נושא מרכזי בחשיבותו דווקא בעברית בת-זמננו (ברמן, 1987; הורביץ, בדפוס). ברצוני להציע תשתית שיטתית להוראת הקשר הזה ולעודד יצירת מסגרות ממוסדות בהכשרת מורי הלשון, מסגרות שיבליטו את הקשר בין רכישת הלשון לבין הוראתה.

הוראת לשון האם מתקשרת לרכישת הלשון בשתי דרכים:

**א. עלינו לדעת מהו הידע הלשוני - הסמוי והמפורש - העומד לרשות תלמידינו השונים בכמוף לגיליהם ולרקעם החברתי והתרבותי.** בטעות סוברים אחדים מן המורים כי רכישת הלשון מתבצעת רק בגיל הרך, ולכן היא ולוונטית רק לגנות ולמורי הכיתות הנמוכות של ביה"ס היסודי. מחקרים רבים מראים כי הרכישה נמשכת לאורך שנות ביה"ס כולן, וכי הידע הלשוני הסמוי של תלמיד בייס יסודי שונה מזה של תלמיד תיכון (Anglin, 1993; Gillis & de Schutter, 1996; Henry, 1993; Ravid, 1997; Ravid & Avidor, in press). הדבר נוגע הן ללשונם הדבורה של התלמידים והן ללשונם הכתובה. יש לכך ביטוי בצורות ילדותיות המופיעות עדיין אצל ילדי ביה"ס היסודי (כמו להתמסר במשמעות מסירה הדדית של כדור) והמעידות על חוסר שליטה במערכת בשלמותה וגם על ההבדל ביכולתם של ילדים בגילים שונים ליצור טקסטים שלמים מסוגים שונים הן בכתב והן בעל פה. לימוד מסודר של התהליכים הטבעיים בהתפתחות הלשון ושל האפיונים הלשוניים של קבוצות גיל יוכל לתת בידי המורים כלי רב עצמה לשיפור ההוראה. יש גם לקחת בחשבון את העובדה שקיימים גוונים לשוניים אחדים בעברית שלנו ושעבור ילדים מרקעים מסוימים הלשון המשמשת בביה"ס שונה מאוד מן הגוון הלשוני שהם שולטים בו, לפעמים עד כדי דיגלוסיה (Hymes, 1971). תשומת לב לעובדות אלה תתבטא בחומרי הלמידה ובדרכי ההוראה של העברית כלשון אם, והיא עשויה לתרום רבות להוראה.

**ב. עלינו לדעת מה היכולות הקוגניטיביות והלשוניות העומדות לרשות תלמידינו כתשתית להתבוננות מושכלת בלשון (מטה-לשון).** לא רק ידע על הידע הלשוני הטבעי של התלמידים חשוב להכשרת המורים, אלא גם ידע על יכולת החשיבה הלשונית המפורשת של ילדים, שגם היא תלוית-גיל ורקע חברתי; לשון אחר, שומה על המורה לדעת מה מסוגלים תלמידינו ללמוד על הלשון בכל גיל. החשיבה המפורשת על הלשון (מטה-לשון) זכתה לאחרונה למחקר חשוב בעקבות הבנת חשיבותה בהוראת הלשון והאוריינות (Gombert, 1992). אנו יודעים שילדים, מתבגרים ומבוגרים ערים ליסודות לשוניים שונים ושיכולת החשיבה על יסודות לשוניים אלה מתפתחת עם הגיל והיא תלויה גם בסוג היסוד הלשוני הנחקר (רביד ומלנקי, 1996). מטלה כמו זיהוי שורש בפועל או בשם דורשת חשיבה מופשטת על גזירות ועל נטיות, וכמוה גם מטלה כמו דיון בחיטוף הקמץ, הדורשת מודעות מורפו-פונולוגית. על המורה המציב דרישה כזאת לתלמידיו לברר קודם מה הן יכולותיהם המטה-לשוניות, לבל יציב רף משימות גבוה מדי עבורם.

### 5. הוראת לשון כתחום ידע

בהנחה שרכישת הלשון מתפתחת באופן טבעי, ברור שתפקיד ההוראה הפורמלית של לשון האם יהיה לא ללמד אותה אלא ללמד עליה, לטפח את המודעות המטה-לשונית ולדאוג לאותם תחומי לשון המאפיינים את הלשון האוריינית, הבית-ספרית, רבת הסוגות (הורביץ, בדפוס). בניסוח מדויק יותר מטרת הוראת הלשון הן כדלהלן:

**א. למידה על הלשון כתחום דעת מדעי:** בתהליך הפרופסיונליזציה של הוראת הלשון המקצוע חייב לתפוס את מקומו בין שאר ענפי הדעת ולעמוד באבני הבורן שאנו דורשים מתחומי דעת אחרים. למידת הלשון כתחום דעת מדעי מניחה שקיים ידע סמוי או חצי-מפורש על הלשון אצל כולנו, ותפקיד הוראת הלשון הוא בין השאר הבאת הידע הסמוי לכלל מפורשות. הדבר חייב כמוכן להיעשות בעמידה באמונת מידה קפדנית של חשיבה מדעית: הפרדה בין לשון דבורה לכתובה בכל המובנים (כמערכת רישום וכמשלב) כדי לחזור ולהשוות ביניהן אחר כך והפרדה בין תקופות עתיקות של העברית לעברית בת-זמננו; אי אפשר לומר, לדוגמה, שצורות ההווה של הפועל מגיד/הגיד קיימות בימינו, אף שהיו קיימות בתקופות קודמות. עלינו גם לדאוג להתייחסות למציאות הלשונית - כלומר ללשון הדבורה והכתובה בת ימינו - כנקודת המוצא של

הוראת הלשון. נראה לי שכדאי לנו להקפיד על יצירת הכללות לשוניות רחבות ככל האפשר ועל יצירת בוננות אצל תלמידים באשר למהות הלשון ולתהליכיה. אין הכוונה כאן ליציאה ידי חובה, כפי שיש הנוהגים לעשות באמירה "בהגייה בלשון ימינו", כאילו "הגייה" היא צורה נחותה של הלשון, וכאילו לשון ימינו מהווה סטייה מאידאל כלשהו. יש להציב את הוראת הלשון כתחום ידע של ממש, ויש להציב אותה בהקשריה הטקסטואליים ובמשלבים השונים (הורביץ, 1997): יותר ויותר ניכרת הנטייה הברוכה אצל החוקרים והמורים לעגן צורות לשוניות בסוגי טקסט שונים (לדוגמה, מורפולוגיה חבורה בטקסטים עיוניים כתובים), ובכך יוצאות נשכרות הן הוראת הדקדוק והן הוראת הבנת הנקרא וההבעה.

**ב. קידום האוריינות:** מטרה חשובה שנייה בהוראת העברית כלשון אם היא קידום האוריינות הלשונית, כלומר הוראה מפורשת של אותם גוני לשון שהם מעבר ללשון היום-יום הדבורה. כבר אמרנו שרכישת הלשון הטבעית מתבצעת למעשה ללא הכוונה חיצונית וללא התערבות מן הסביבה, מלבד החשיפה ללשון. אך החיים המודרניים דורשים שליטה מפורשת בלשון ויכולת חשיבה עליה; השליטה והיכולת דגן אינן מובנות מאליהן, והן דורשות ניהול תהליכים של טיפוח לשוני הן בבית והן בבית הספר. החפצים בהאחדה של העברית האוריינית ובהגברת הרגישות של תלמידים לתכונות לשוניות של תקופות היסטוריות בעברית יבקשו ללמדם יסודות מילוניים ודקדוקיים שאין להם כבר מימוש בלשון היום-יום. הדבר חייב כמוכן להיעשות במסגרת טקסטים טבעיים מן העברית לתקופותיה. בדרך זו יועשר המילון המנטלי ותורחב שליטתם של התלמידים בעברית לגווניה השונים.

### 6. סיכום

במאמר זה נידון הרעיון לקשר בהכשרת המורים ללשון בין רכישת הלשון לבין הוראה פורמלית של הלשון. כדי לכוון את הקשר בין שני התחומים נסקרו נקודות של דמיון ושל שוני בין שתי המהויות והודגשו נקודות המגע בין התחומים. נראה ששני סוגי ידע נחוצים למורים באשר להבנתה של התפתחות הלשון אצל תלמידים: (א) מהו הידע הלשוני הטבעי שלהם? (ב) מהי יכולת החשיבה המטה-לשונית שלהם? בשני תחומי ידע אלה נערנו מחקרים הן בלשונות העולם והן בעברית החדשה, ואפשר להשתמש בהם בהכשרת המורים.

זאת ועוד: ידע על רכישת הלשון אצל הילד אין בו די: המורים בכל הרמות צריכים לקבל הכשרה מסודרת ושיטתית במבנה העברית החדשה, בלשון הדיבור והכתיבה שלהם ושל תלמידיהם, וכן בהבדלים הלשוניים והפרגמטיים בין הלשון הדבורה ללשון הכתובה בכל המשמעויות המקובלות של מונחים אלה (Chafe & Danielewicz, 1987). באמצעות השילוב בין ידע על תחום הדעת לבין ידע על תהליכי התפתחות נוכל לתת לתלמידינו המתכשרים להוראה תמיכה מועילה בהוראת העברית כלשון אם.

### מיבליוגרפיה

בר-אדון, א' (1959), לשונם הדבורה של ילדי ישראל (עבודת דוקטור), האוניברסיטה העברית.

ברמן, ר' א' (1987), על הבעייתיות בחקר העברית החדשה ובהוראתה, פרקים, ז', עמ' 84-96.

----- (1997), מבוא לפרקים העוסקים ברכישת לשון; עיון ומחקר ברכישת העברית כשפת-אם, בתוך: שימרון, י' (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון ושל הקריאה, חיפה: מאגנס ואוניברסיטת חיפה, עמ' 23-35, 57-100.

גולד, ר' (1996), התפתחות הערנות למשלב אצל ילדים ומתבגרים (עבודה סמינריונית), החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.

הורביץ, מ' (1997), חקר השיח הלכה ומעשה - פרקי שיח למתכשרים להוראה ולמוריהם, תל-אביב-ירושלים: מופת.

----- (בדפוס), לשון, קורא, טקסט - יחידה 4 בקורס "עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

רביד, ד' (1995), עקרונות פסיכולינגוויסטיים ברכישת מילות היחס. בתוך: שורצולד, א'; שלוונר, י' (עורכים), ספר הדסה קנטור. רמת גן: חן, עמ' 184-195.

רביד, ד'; מלנקי, ע' (1996), התפתחות המטה-מורפולוגיה (הרצאה בכינוס סקריפטי העשירי [9-11.7.96] ובכינוס שפת הילדים, אוניברסיטת בואזיצי, איסטנבול [15-19.7.96]).

שורצולד, א' (1994), נורמות של לשון ונורמות של הוראה (הרצאה בכינוס איל"ש ה-21, מכללת לוינסקי, ת"א.

שלום, צ' (בדפוס), תמורות בהוראת הלשון בישראל מראשית המאה, בתוך: אמיר, י'; גלוברמן, ר' (עורכים), תמורות בהוראה, בר אילן: רמת גן.

- Anglin, J.M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, p. 10.
- Ashkenazi, O.; Ravid, D. (In press). Children's understanding of linguistic humour: An aspect of metalinguistic awareness. *Current Psychology of Cognition*.
- Bates, E.; Dale, P.S.; Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (eds.), *Handbook of Child Language*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 96-151.
- Berman, R.A. (1981). Regularity vs. anomaly: The acquisition of Hebrew inflectional morphology. *Journal of Child Language*, 8, pp. 265-282.
- (1985). Acquisition of Hebrew. In: Slobin, D.I. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 255-371.
- Berman, R.A.; Slobin, D.I. (1994). *Relating Events in Narrative*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bickerton, D. (1981). *Roots of Language*. Ann Arbor, Michigan: Karoma.
- Chafe, W.; Danielewicz, J. (1987). Properties of spoken and written language. In: Horowitz, R. & Samuels, S. J. (eds.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press, pp. 83-113.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Dromi, E. (1987). *Early Lexical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elman, J.L.; Bates, A.B.; Johnson, M.H.; Karmiloff-Smith, A.; Parisi, D.; Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Gillis, S.; de Schutter, G. (1996). Intuitive syllabification: Universals and language specific constraints. *Journal of Child Language*, 23, pp. 487-514.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York: Harvester Wheatsheaf.



- Henry, M.K. (1993). Morphological structure: Latin and Greek roots and affixes as upper grade code strategies. **Reading and Writing**, 5, pp. 227-241.
- Hymes, D. (ed.) (1971). **Pidginization and Creolization of Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). **Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nippold, M.A. (ed.) (1988). **Later Language Development: Ages 9 through 19**. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ravid, D. (1995a). **Language Change in Child and Adult Hebrew: A Psycholinguistic Perspective**. New York: Oxford University Press.
- (1995b). Neutralization of gender distinctions in Modern Hebrew numerals. **Language Variation and Change**, 7, pp. 79-100.
- (1997). **The whens and whys of late acquisition: On integrated network prerequisites in developing morphology** (Paper presented at the Cognitive Linguistics Conference, Amsterdam 13-19, July 1997).
- Ravid, D.; Avidor, A. (In press). Acquisition of derived nominals in Hebrew: Developmental and linguistic principles. **Journal of Child Language**.
- Slobin, D.I. (1985/1995). **The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walden, Z. (1982). **The Root of Roots: Children's Construal of Word-Formation Processes in Hebrew** (Doctoral dissertation). Harvard University.