



## בין לשון הדיבור ללשון הכתובה לקראת תלמיד אורייני בישראל

**דוח מיום עיון**



## מחקר יישומי בחינוך

בין לשון הדיבור ללשון הכתובה - לקראת תלמיד אורייני בישראל

היזמה למחקר יישומי בחינוך  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים  
משרד החינוך  
יד הנדיב

מחקר יישומי בחינוך

# בין לשון הדיבור ללשון הכתובה – לקראת תלמיד אורייני בישראל

דיווח מיום עיון שנערך בירושלים  
ג' במרחשוון תשס"ח, 15 באוקטובר 2007

הוועדה המקצועית-מיעצת לתחום שפה ואוריינות

ירושלים, תשס"ט, 2008  
היזמה למחקר יישומי בחינוך  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

עריכה: ליאור בנארי ורותי נויגרטן  
עיצוב הדוח: אסתי ביהם  
עיצוב הכריכה: סטודיו שמעון שניידר

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים  
[www.academy.ac.il](http://www.academy.ac.il)

© כל הזכויות שמורות לאקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשס"ט

**האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים** נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום 101 מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, התשכ"א-1961, קובע כי מטרתה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייעץ לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

**משרד החינוך** הוקם בשנת 1948, עם כינונה של מדינת ישראל כמדינה עצמאית וריבונית. מתוקף חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, המשרד ממונה על חינוכם של ילדי ישראל החל בגן הילדים וכלה בחינוך העל-יסודי, המסתיים בסוף כיתה יב. כן ממונה המשרד על הכשרת כוח אדם להוראה במכללות להכשרת עובדי הוראה. המשרד מתווה מדיניות חינוכית הן בתחום הפדגוגיה - הכנה של תכניות לימודים ממלכתיות, פיתוח של שיטות הוראה וסטנדרטים וכדומה, והן בתחום הארגון - תקצוב מערכת החינוך, תכנון לוגיסטי, טיפול באוכלוסיות מיוחדות, פיקוח על מוסדות החינוך וכדומה.

**יד הנדיב** ממשיכה את הפעילות הפילנתרופית של משפחת רוטשילד בישראל, שראשיתה ביזמותיו של הברון אדמונד דה רוטשילד בשלהי המאה ה-19. בתחום החינוך מבקשת יד הנדיב לסייע לשיפור ההישגים הלימודיים, בייחוד על ידי הרחבה של היצע ההזדמנויות לחינוך איכותי לכל תלמיד בישראל. יד הנדיב מעמידה את מיטב הידע והמומחיות לשירות העוסקים בחינוך, ופועלת כזרז לחדשנות שיש בה כדי לשפר מרכיבים חיוניים של מערכת החינוך בישראל.

**היזמה למחקר יישומי בחינוך** הוקמה בשלהי שנת 2003 כמיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב, מטרת היזמה להעמיד לרשות מקבלי החלטות ידע עדכני ומבוקר העשוי לסייע להם במאמציהם לשפר את הישגי החינוך בישראל. נושאים שבהם עוסקת היזמה נובעים משאלות של מקבלי החלטות ונקבעים בעקבות התייעצויות עם בכירים במשרד החינוך (משה"ח). הקמת היזמה למחקר יישומי בחינוך נשענה על דוגמאות מארצות הברית וממדינות באירופה, שבהן התגייסו האקדמיות למדעים לשיתוף פעולה למען קידום מערכת החינוך, תוך שילוב של למידה ממחקר ומניסיון קודם. התברר כי במדינות אלה קיימת, בתנאים מסוימים, זיקה בין שיפור הישגיהם החינוכיים של התלמידים לבין שימוש שיטתי של מורים, מנהלים וקובעי מדיניות בידע ובראיות שמספק המחקר המדעי.

שלוש הנחות עבודה עמדו בבסיס הקמתה של היזמה:

- ידע מתפתח בתחומי מחקר שונים, מחקר המוח עד חקר ביצועים, עשוי לתרום למחקר ולעשייה בחינוך. בתחום החינוך ובתחומים אחרים יש בישראל יכולות מחקר שניתן לכוון לשיפור ההישגים בחינוך.
- הצבה של שאלות מחקר הנגזרות מסדר היום של מקבלי החלטות עשויה לעודד חוקרי חינוך להרחיב את פעילותם ליצירת ידע מועיל למעשה החינוכי תוך שיתוף פעולה עם חוקרים מתחומי ידע אחרים. השקעה של מאמץ במתן תשובות לשאלות אלה עשויה להניב פיתוח של תאוריות וכלי מחקר חדשים, לקידום של מערכת החינוך ושל החינוך.
- מקבלי החלטות בתחום החינוך, ממורים עד הנהלת משרד החינוך, ירצו להפיק תועלת מידע מוסכם ומבוקר שיועמד לרשותם, ואף לתרום מניסיונם המקצועי להתפתחותו של ידע כזה.

## הוועדה המקצועית-מייצעת לתחום שפה ואוריינות

היזמה למחקר יישומי בחינוך מתייעצת תקופתית עם מקבלי החלטות בחינוך, ממורים ומנהלים ועד קובעי מדיניות, כדי ללמוד מהם על צומתי החלטה שבהם יכול ידע מבוקר לסייע להם בעשייה. בהתייעצויות אלה, וכן בשיחות עם חוקרים מהארץ ומחו"ל, למדה ועדת ההיגוי של היזמה על חשיבותן של שפה ואוריינות כמפתח להישגים בחינוך. מורכבות התחום, המחקר המתחדש במגוון דיסציפלינות ושפע השאלות בשדה ובמחקר הביאו את ועדת ההיגוי להקים ועדת קבע לתחום - הוועדה המקצועית-מייצעת לשפה ואוריינות: קבוצת מומחים מן השורה הראשונה שתפעל לאורך זמן. חבריה ילמדו ויכירו את התחום ממגוון נקודות מבט מחקריות ומעשיות, ויסייעו לקידומו המתמשך במחקר ובמעשה.

הוועדה מורכבת ממספר קטן של אנשי מדע ורוח, המייצגים מגוון תחומי ידע ומומחיות אקדמית ומשקפים גישות מקצועיות שונות לתחום. חברי הוועדה קיבלו על עצמם לתרום בהתנדבות מזמנם ומן הידע המקצועי שלהם כדי להציע דרכים למתן מענה לצרכים ולברור אפשרויות וסדרי עדיפויות רלוונטיים לקידום מחקר מועיל בתחום. הכוונה היא כי עם הזמן תשמש הוועדה המקצועית-מייצעת למקבלי החלטות בתחום כתובת נוחה לקבלת עצה וידע מבוקר ואובייקטיבי, ובו בזמן תדע לצפות אתגרים עתידיים וחזיתות מחקר מועיל לעשייה, כל זאת מתוך היכרות עם המחקר הרלוונטי ועם ניסיונם של עמיתים בארץ ובעולם. פעילויות אפשריות של הוועדה כוללות הזמנה של סקירות מצב וספרות והנגשתן לציבור, היועצות עם מומחים, זימון ימי עיון וסדנאות לחוקרים ולמקבלי החלטות, העלאת נושאים ותכניות למחקר נדרש, והצעות לכינוס ועדות מומחים. ועדת ההיגוי שוקלת הצעות וסוגיות שהוועדה מצביעה על חשיבותן, במגמה לגבש פעולות מתאימות לקידום מחקר שיסייע לעושים במלאכה.

## תוואי הפעולה של הוועדה

- הפגישה הראשונה של הוועדה המקצועית-מייצעת התקיימה ביום כ"ג באייר תשס"ו, 21.5.2006, באקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. בשלב הראשון לעיסוקה בתחום הרחב של שפה ואוריינות התבקשה הוועדה, בעקבות שיחות עם הנהלת משה"ח והראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכה), להתייחס אל:
- השפה העברית כשפת אם וכשפה שנייה: היכרות ביקורתית עם ציפיות מערכת החינוך מבוגריה - לידי הארץ ועולים - בתחום השפה; ידע, פערי ידע, ודרכים להגיע למצב הרצוי לאורך השנים במערכת החינוך.
  - השפה הערבית: המעבר מן השפה המדוברת בבית לשפה הסטנדרטית בביה"ס.

בשנת תשס"ח קיימה הוועדה שני ימי עיון בהשתתפות קובעי מדיניות וחוקרים מהארץ ומחו"ל. סיכום מבוקר של יום העיון השני, שנושאו "בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה - השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם", יונגש בקרוב לציבור במתכונת דומה לזו של דוח זה. במקביל הניעה הוועדה מיזם לטיפוח עתודת מחקר ופיתוח להוראת ערבית כשפת אם, בראשותה האקדמית של ד"ר סאיג' חדאד, חברת הוועדה.

## חברי הוועדה

פרופ' (אמריטוס) עלית אולשטיין, יו"ר. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
פרופ' (אמריטוס) רות ברמן, החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב. כיהנה כיו"ר הוועדה מהקמתה ועד סיוון תשס"ח, יוני 2008.  
פרופ' שאול הוכשטיין, המחלקה לנירובילוגיה במכון למדעי החיים והמרכז הבין-תחומי לחישוביות עצבית, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
ד"ר אלינור סאיג' חדאד, החוג לבלשנות, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן.  
פרופ' יוסף צלגוב, המכללה האקדמית אחווה והמחלקה למדעי ההתנהגות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.  
ד"ר תמי קציר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.  
ראובן (רוביק) רוזנטל, עיתון "מעריב" והחוג לסוציולוגיה ומדע המדינה באוניברסיטה הפתוחה.  
ד"ר רעות ימין, מרכזת הוועדה.

## תוכן העניינים

1	בין לשון הדיבור ללשון הכתובה – לקראת תלמיד אורייני בישראל: דיווח מיום עיון
1	רקע
1	מטרות
2	תקצירי ההרצאות
5	רשמי חברי הוועדה בעקבות יום העיון
6	שאלות למחשבה ולדיון
7	נספח א – תכנית יום העיון
8	נספח ב – רישומים מתוך ההרצאות ורבי־השיח
19	נספח ג – תקצירי מידע על המרצים ביום העיון, המשתתפים וחברי הוועדה המקצועית־מייעצת לתחום שפה ואוריינות
22	מקורות





# בין לשון הדיבור ללשון הכתובה – לקראת תלמיד אורייני בישראל

## דיווח מיום עיון

### רקע

הוועדה המקצועית-מייצעת לשפה ואוריינות<sup>1</sup> יזמה יום עיון שכותרתו "בין לשון הדיבור ללשון הכתובה – לקראת תלמיד אורייני בישראל". יום העיון התקיים בירושלים, בתאריך ג' במרחשוון תשס"ח (15 באוקטובר 2007).

יום העיון היה פעילותה הפומבית הראשונה של הוועדה. חוקרים ואנשי מקצוע העוסקים בתחום השפה והאוריינות בארץ, יחד עם חוקרים בכירים מחו"ל, נטלו בו חלק פעיל. בקהל היו חוקרים ואקדמאים מאוניברסיטאות וממכללות לחינוך, אנשי מפתח במערכת החינוך ומשתתפים העוסקים בעברית וערבית, לשון עברית, פסיכולוגיה ופסיכולוגיה התפתחותית וקוגניטיבית, תקשורת, תרבות, הפרעות שפה ולמידה ונירוקוגניציה. דוח זה מסכם את ההרצאות והדברים שאמרו המרצים, המשתתפים ברבי-השיח, ודוברים מהקהל ביום העיון. הוא מובא לידיעת הציבור במחשבה שאנשי מקצוע בפרט והציבור בכלל עשויים למצוא בו עניין. אין בדוח ממצאים והמלצות שנידונו בוועדה המקצועית-מייצעת לשפה ואוריינות ומובאים בשמה. הדוח עבר הליך מקובל של שיפוט עמיתים בלתי תלוי. הוועדה מודה על השיפוט, שסייע להבטיח את איכות הדיווח, את מהימנותו ואת אי-תלותו.

### מטרות

הוועדה המקצועית-מייצעת החליטה לקיים סדרת ימי עיון, שמטרתם לגשר בין המחקר המדעי הצרוף – במקרה זה תחומי דעת שיש להם תרומה מחקרית לתחום השפה – לבין הנעשה במערכת החינוך בארץ. יום העיון הנוכחי נועד להתייחס לשאלת המתח בין "הלשון הדבורה" (או המדוברת) ובין "הלשון הכתובה". מתח זה עומד במרכז של פעילות הוועדה.

על פי תפיסה שהיתה מקובלת במשך שנות דור, גם במערכת החינוך בישראל, לשון הכתיבה מייצגת נורמה לשונית ואף מופת לשוני, ואילו לשון הדיבור משקפת התפתחות חיה של השפה ושימוש טבעי בה בקרב דוברי השפה בכלל וילדים הרוכשים את השפה בפרט.

לקראת יום העיון הועלו בהקשר זה כמה שאלות:

- מהי לשון הדיבור, מה מאפיין אותה וכיצד היא מוגדרת ביחס ללשון הכתובה?
- האם היחס ההיררכי, המתאר קונפליקט בין לשון הכתיבה ללשון הדיבור, הוא יחס נכון, הן מבחינה אידאולוגית והן מבחינה פרקטית? האם אפשר לבחון יחסי השלמה וחיבור ביניהן?
- מהן המשמעויות של יחס השלמה וחיבור בין הלשון הכתובה ללשון הדבורה? האם ראוי להחיל יחס זה במערכת החינוך ובתכניות הלימוד, ואם כן – כיצד?
- מה מעמדה של סוגיה זו בתרבות ובחינוך בחברה הערבית, שבה מתקיים מעין מצב דיגלוסיה בין הערבית המדוברת לערבית הכתובה, הערבית המודרנית הסטנדרטית (ה"ראויה", הנורמטיבית)?

תכנית היום כללה הרצאות מפי חוקרים בכירים מהארץ ומחו"ל וכן רבי-שיח בהשתתפות מומחים ובעלי מקצוע בתחום השפה והאוריינות.<sup>2</sup> את הרצאת הפתיחה נשא פרופ' דייוויד אולסון (David Olson) מ-Ontario Institute for Studies in Education (OISE) שבאוניברסיטת טורונטו, קנדה, והיא עסקה בגישות לאוריינות. אחריו נשאו דברים מומחים מאוניברסיטאות מחקר בארץ, שהציגו זוויות הסתכלות שונות על הקשר בין הלשון הכתובה ללשון הדבורה ועל משמעותו בחינוך האורייני. פרופ' דורית רביד מבית

1 תקצירי מידע על חברי הוועדה ועל משתתפי יום העיון מופיעים בנספח ג.  
2 תכנית מפורטת של יום העיון ראו בנספח א.

הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב הציגה את נקודת המבט הפסיכולינגוויסטית לשאלת היחס בין השפה הדבורה לכתובה. ד"ר רינה בן שחר מהחוג ללמידה, הוראה והדרכה באוניברסיטת חיפה הציגה את השוני הספרותי-תרבותי בין הלשון הדבורה ללשון הכתובה. ד"ר אלינור סאיג' חדאד מהמחלקה לבלשנות אנגלית באוניברסיטת בראילן הציגה את הנושא מתוך מחקר פסיכולינגוויסטי של השפה הערבית. לאחר ההרצאות נערכו שני רבי-שיח. הראשון עסק ביחסי הגומלין בין השפה הדבורה לשפה הכתובה בישראל היום. בשני דנו המשתתפים בהבנת הפער בין השפה הדבורה לשפה הכתובה ובהשלכותיו על המעשה החינוכי. יום העיון הסתיים בהרצאתה של פרופ' ליליאנה טולצ'ינסקי (Liliana Tolchinsky) מהחוג לבלשנות כללית באוניברסיטת ברצלונה, ספרד. פרופ' טולצ'ינסקי עסקה בלקחי המחקר על הנעשה בחינוך הלשוני. את דברי הסיכום נשא פרופ' סידני שטראוס, המדען הראשי של משרד החינוך, אשר הודה למשתתפי יום העיון, הדגיש את חשיבות העיסוק בשאלת החינוך הלשוני ועדכן בהתפתחויות שעלו במחקרים הנערכים מטעם משרד החינוך ויש להן רלוונטיות לתחום השפה והאוריינות.

## תקצירי ההרצאות

### שלושה אופני חשיבה על אוריינות לשונית

#### דייוויד אולסון

בהרצאה זו הציג פרופ' אולסון שלוש תפיסות של האוריינות. התפיסה האחת, עניינה המובן הפשוט: היכולת לקרוא ולכתוב. בצפון-אמריקה ובעולם המערבי בכלל יש תפיסה מיתית של קשר סיבתי בין יכולת אוריינית לבין התפתחות חברתית-כלכלית. אנו משקיעים מאמצים רבים בהגבהת הסטנדרט לקריאה וכתובה, אולם דגש-יתר על מאמצים אלה עלול להטעות. ממצאי מבחנים ארציים ובינלאומיים מעידים שכשליש מהאוכלוסייה מתקשה בקריאה וכתובה. המגמה היציבה של רמת אוריינות נמוכה בקרב תלמידים בארצות הברית אינה מצביעה בהכרח על כישלון של מערכות החינוך במאמצייהן לשפרה, אלא על כך שמשתנים כגון יחס המשפחה והסביבה כלפי קריאה ומודעות לחשיבותה משחקים תפקיד לא פחות חשוב ברמת האוריינות של התלמידים. על מנת לשפר יכולות אלה יש להרחיב את מאמצי החינוך מעבר לגבולות בתי הספר ולקדם את מחויבותן של משפחות וקבוצות חברתיות שונות לקריאה וכתובה, כפי שנעשה למשל בקרב מגזרים דתיים המקפידים על קריאה בכתבי הקודש כפעולה יומיומית.

התפיסה השנייה של האוריינות, עניינה הענקת משמעות לטקסט כתוב. מעבר ליכולת של אדם שלמד קרוא וכתוב והוא מסוגל לפענח מילים כתובות ולפרשן לכדי דיבור, האוריינות כוללת הענקת משמעות של הקורא לכל טקסט כתוב. היבט זה הוא תלוי-הקשר: אנשים שונים עשויים לפרש אותו טקסט באופנים שונים, ואפילו אותו אדם עשוי לפרש אותו טקסט באופנים שונים אם ההקשרים שונים. להבין טקסט משמעו לזהות את סוג הטקסט ואת הצורה והמוסכמה המתאימות לקריאתו. תפקידה של מערכת החינוך הוא להכיר לילד את הנורמות והקונבנציות המקובלות בתחום הרחב ביותר, על מנת לאפשר לו להתוודע אל צורות ההבנה המקובלות של טקסטים בחברה שבה הוא חי, צורות שאיתן הוא יוכל להסכים או שלא להסכים.

התפיסה השלישית, עניינה הכרת הכתיבה הנורמטיבית בחברה מבחינה ארגונית: כללי הכתיבה המקובלים בתחומים שונים – כתיבה אקדמית, בירוקרטית וכיוצא באלה. זוהי אוריינות המאפשרת לחברה כולה להיות מוצגת כ"אוריינית" מכיוון שהיא מושתתת ומתנהלת על בסיס כתוב. אין צורך שלכל האנשים בחברה תהיה היכולת המקצועית הנדרשת כדי להבין טקסטים כאלה, אולם חיים בחברה מודרנית דורשים מכולם להבין כיצד המסמכים והמוסדות הנשענים עליהם פועלים.

### תפקיד התשומה הלשונית ברכישת הלשון הדבורה והכתובה: בניית מפות קוהרנטיות

#### דורית רביד

חוקרים פסיכו-לינגוויסטיים גיבשו באחרונה כמה תובנות חשובות המאירות באור חדש שאלות יסוד בתחום החינוך הלשוני בכלל והרכישה של כישורי שפה ואוריינות בפרט. ההרצאה נפתחה בהצגת המילה "לקסמה". פרופ' רביד רואה בה את יחידת המשמעות הבסיסית: בכל היחידות הקטנות ממנה (פונמה, הברה, מורפמה)

היא רואה יחידות המשרתות אותה, וביחידות הגדולות ממנה (צירוף, משפט, שיח) היא רואה יחידות שנבנות עליה. התפיסה המקובלת היא של לקסיקון מנטלי שמילים מאוחסנות בו כערכים מילוניים – לפי סדר אלפביתי, שדות סמנטיים או מבנה מורפולוגי, אך לדעת פרופ' רביד, לקסיקון כזה אינו אפשרי ואף אינו נחוץ לנו: אנו משתמשים במילים גם מבלי לדעת את משמעותן. המילים מקבלות את משמעותן בהקשר, מתוך ההקשר, ומתוך יחסן למילים האחרות באותו הקשר. כך, ילד בונה את הקטגוריה הסמנטית שלו מתוך התשומה הלשונית שהוא נחשף אליה במהלך רכישת השפה. הקטגוריה נבנית מתוך סך ההיקרויות שבהן הוא שומע את המילה, והוא מצרף את המשמעויות ההקשריות השונות לקטגוריה. לכן קטגוריה יכולה להמשיך להתרחב גם בבגרות, ומנגד, אנחנו לעולם איננו יודעים לגמרי את מלוא משמעותה של מילה. על מנת ליצור לקסיקון איכותי ורחב אצל ילד, עלינו להקפיד על תשומה איכותית, עקיבה, ברורה ומגוונת בסביבת הרכישה שלו. המטרה אינה להכריח ילדים לקרוא, אלא לעשות שימוש בשפה הכתובה כצורה המקדמת חשיבה מטא-לשונית. השאיפה צריכה להיות לחינוך לשוני שמציב את השפה במרכז ואינו רואה בה רק כלי שרת לתחומים אחרים. חשוב להביא את עושר השפה ורכיביה למודעות של הילדים ולהתייחס למשאבים הלשוניים המגוונים בטקסטים כתובים.

### מעמדן של לשון הדיבור ולשון הכתב בתרבות הישראלית בראי הספרות העברית רינה בן-שחר

בתרבות הישראלית רווח זיהוי של העברית המדוברת עם לשון משובשת, ושל דובריה – עם חסרי השכלה. זוהי ראייה קוטבית תמימה, שלפיה הלשון כוללת שני סוגי שימוש שאינם מתיישבים זה עם זה – לשון הכתב הקנונית הלגיטימית ולשון הדיבור שאינה אלא גילוי זמני, לא רצוי, ראוי לתיקון. גישה זו נובעת מההיסטוריה המיוחדת של הלשון העברית, שהתקיימה דורות רבים כלשון כתב. היא הוחייתה כשפת דיבור על סמך המופת של מקורותיה הכתובים. כותבים עבריים נסמכו על כללי הלשון הכתובה, ויסודות לשוניים שהופיעו בעברית החיה, שהלכה והתפתחה, לא נשאבו לתוך הלשון הכתובה. עד שנות השבעים של המאה העשרים שלטו בספרות הישראלית המקורית והמתורגמת נורמות סגנוניות שהכתיבו שימוש בעברית על-תקנית עשירה ועמוסה, והן מהוות זרם מרכזי גם בספרות העכשווית. נורמות אלו שיקפו פער גדול בין העולם המיוצג לבין האמצעים הלשוניים המרוממים המייצגים אותו, והשאירו מעט מאוד מקום לייצוג העברית המדוברת בספרות. רק בעיצוב לשונן של דמויות "נחותות" העזו הסופרים והמחזאים לסטות באופן משמעותי מנורמות העברית הכתובה ומכלליה. אולם העיצוב הסגנוני של דמויות אלה, שיש בו עירוב חריף של יסודות אותנטיים של לשון הדיבור עם שיבושים מומצאים מכל הבא ליד, מעיד על תפיסה סטריאוטיפית של הדיבור: כשיבוש, כנחלתם של פשוטי העם. זיהוי הספרות עם לשון שאינה יומיומית יצר סטיות משמעותיות מטקסטים זרים מקוריים בעת תרגומם לעברית. בהרצאה מתוארים תהליך חדירת העברית המדוברת לספרות הישראלית ומגמות השימוש בסגנון עשיר לצד "שפה רזה" על רקע נורמות חברתיות ולשוניות הרווחות בתרבותנו. עם הזמן מגלה הספרות הישראלית המקורית יותר ויותר פתיחות ללשון הדיבור לסוגיה, אך עדיין התפיסה בקרב הציבור היא של הערצה כלפי השפה ה"עשירה" והזיקה למקורות הכתובים.

### הילד דובר הערבית בין הניב המדובר לבין הערבית הסטנדרטית אלינור סאיג'חדאד

ההרצאה סקרה את המחקרים הפסיכולינגוויסטיים העדכניים שעסקו בהשפעת הדיגלוסיה על רכישת האוריינות בערבית. שורשיה של הקריאה נטועים במיומנויות השפה הדבורה, ולכן מאפייניה הבולטים של הדיגלוסיה – מרחק לשוני בין השפה המדוברת לשפה הכתובה והעובדה שילדים אינם רוכשים לעולם את השפה הסטנדרטית כשפת אם – אינם תומכים ברכישה טבעית של כישורי קריאה בסיסיים בערבית. ממצאי המחקרים תומכים בהשערה זו ומעידים כי תהליכי העיבוד והייצוג של מבני שפה שאינם מצויים בדיאלקט המדובר של ילדים דלים בהשוואה למבנים הרווחים בשפת הדיבור שלהם. כמו כן נמצא כי הגישור על הפער בין שני הקודים הלשוניים אינו נרכש באופן טבעי, אלא אך ורק דרך תיווך מפורש ויזום. נראה כי החשיפה הקיימת, שאינה מודעת לקשיים הלשוניים של גישור בין שפת האם לערבית סטנדרטית (MSA - Modern Standard Arabic), אינה מסייעת ללומדים הצעירים ואף מקשה עליהם את פיתוח כישורי הקריאה.

## השימוש בשפה בבית הספר ליליאנה טולצ'ינסקי

ההרצאה עסקה בהגדרת מטרותיו של החינוך הלשוני כשאיפה לפתח תלמיד אורייני על ידי הקניית הכלים הלשוניים להשתתפות בפעילויות של החברה האוריינית שבה הוא חבר. טולצ'ינסקי סקרה מחקרים שהראו קשר ישיר בין הישגים גבוהים באוריינות לבין דרכי הוראת הלשון ומידת החשיפה של התלמידים לטקסטים אותנטיים. המרצה הדגימה כי מעורבות הלומדים בפעילויות אורייניות אמיתיות חיונית על מנת שהלמידה תאפשר "שימוש זריז וגמיש בשפה". בפעילויות מסוג זה הדיבור, הקריאה, ההקשבה והכתיבה כרוכים בהכרח זה בזה. המשמעות של תובנה זו היא כי על מנת לקדם ולשפר את הוראת הלשון במוסדות החינוך ראוי לבחון מחדש מושגים מופשטים כגון שפה דבורה ושפה כתובה, לעודד שיתוף פעולה בנושא עם מורים מתחומים אחרים ולאפשר מקורות לימוד אותנטיים ומגוונים. על שיטות ההוראה להתאים עצמן לנסיבות החברתיות והתרבותיות שבהן הן מתקיימות, וכך לצמצם התנגדויות פוטנציאליות.

## רשמי חברי הוועדה בעקבות יום העיון

מההרצאות והדיונים עלו כמה תובנות ושאלות:

- פרופ' אולסון חיזק את העמדה הרואה בתרבות הכתובה מפתח לאדם אורייני, עמדה שהוא אחד ממנסחיה. לפי תפיסה זו, תרבות הכתיבה מקרינה על יכולת החשיבה והביטוי. אולסון הציג גם את מונח האוריינות החברתית (בדגש ארגוני) ואת התפיסה שיש יכולת חשיבה, ביטוי והתפתחות אוריינית רבה יותר בסביבה שמתקיימת בה שיטה חברתית מורכבת שיש ללמוד אותה, להתמצא בה ולפעול בתוכה.
- פרופ' רביד הציגה את המונחים "מילון מנטלי" ו"מפה לקסיקלית" כמפתחות מרכזיים בשאלת האוריינות. אלה מותנים בתשומה הלשונית של הילד והמבוגר, וניתנים לפיתוח.
- ד"ר בן-שחר טענה כי עד שנות השמונים משתקפות בספרות הערצה ללשון עשירה וזיקה חזקה למקורות הכתובים. זאת לעומת התפיסה הפוסט-מודרנית של הספרות החדשה, הרואה בשפת הדיבור ובקלישאות ממוחזרות גילויים של הוויית האדם המודרני, שחוויותיו מתווכות על ידי אמצעי התקשורת.
- פרופ' טולצ'ינסקי הציגה עמדה הכופרת בהיררכיה הרווחת בין הכתוב לדבור, וטענה כי אוריינות פירושה אינטראקציה בין הלשון הדבורה לכתובה והפריה הדדית זו של זו.
- בהצגת אופני חשיבה שונים על אוריינות – הן כ יכולת קריאה וכתיבה, הן כהענקת משמעות לטקסט הכתוב והן כהבנת נורמות הכתיבה המקובלות מבחינה חברתית, תרבותית וארגונית – נראה לכאורה כי פרופ' אולסון מניח את השפה הדבורה במקום משני מבחינת חשיבותה. אפשר להבין מהתפיסות השונות כי עיקר החשיבות בפיתוח האוריינות הוא בהבנת תפקידו של הטקסט הכתוב: היכולת לפרשו והיכולת להפיקו בצורה מותאמת.
- הבנה כזו של תפיסות האוריינות השונות עלולה שלא לעלות בקנה אחד עם הצעתן של פרופ' רביד, ד"ר בן-שחר ופרופ' טולצ'ינסקי. חוקרות אלו הציגו, כל אחת מזווית מחקרה, את חשיבותה של השפה הדבורה: הן מבחינת תשומתה של הלשון הדבורה שהילד הרך שומע במהלך רכישת השפה והרחבת הלקסיקון, הן מבחינת ייצוגה ההולך וגדל בספרות העברית והן מבחינת חשיבותה בתהליך החינוך וההוראה בבית הספר.
- כשפרופ' אולסון מציג את מושג האוריינות כמושג רחב החורג מן הגבולות של רכישת מיומנות בשפה הכתובה (קריאה וכתיבה, הבנת המשמעות והכרת נורמות הכתיבה המקובלות), הוא מייחד מקום נכבד לחשיבותו של ההקשר ברכישת האוריינות. אולסון הציע למשל שהענקת המשמעות נעשית בהתאם להנחות ההקשריות שהקורא מביא עמו אל הטקסט. מכאן שאין להתעלם מחשיבותו של ההקשר שהשפה נרכשת בו, ויתר על כן: אפשר להבין שמכיוון שגם השפה הכתובה וגם השפה הדבורה תלויות בהקשר, אין להפריד ביניהן.
- רביד וטולצ'ינסקי הדגישו אף הן בדבריהן את חשיבות ההקשר בתהליך ייחוס המשמעות. רביד הראתה כי ההקשרים השונים שבהם מילה חדשה נאמרת מסייעים לילד בבניית "מפה קוהרנטית", ומאפשרים כך את רכישתו המוצלחת של המושג החדש על סך משמעויותיו. גם טולצ'ינסקי, בהצעתה להרבות בפעילויות אורייניות אמיתיות ולחשוף את התלמידים לסוגי טקסטים שונים ואוטנטיים, בהתאמה לנסיבות חברתיות ותרבותיות, העלתה את חשיבות ההקשרים ברכישת האוריינות במערכת החינוכית.
- מתוך הצעתה של פרופ' רביד ללמד את השפה כמושא בפני עצמו עשויות אם כן לעלות השאלות מהו מקומו של ההקשר, ואיך אפשר ללמוד שפה מתוך הקשר (סך המשמעויות) ובד בבד ללמוד אותה במערכת החינוכית כנושא עצמאי. מהרצאתה של פרופ' טולצ'ינסקי ניתן להציע תשובה לשאלה זו. טולצ'ינסקי תיארה מחקר (Pressley, 2006) שנערך בבתי ספר יסודיים שבהם רמת האוריינות, כפי שהשתקפה מרמת הקריאה והכתיבה של התלמידים, גבוהה. נמצא שבבתי ספר אלו קיים שילוב של הוראה שיטתית של מיומנויות הקריאה והכתיבה עם שימוש רב בקריאה ובכתיבה בדגש כוללני, תוך שילובם של המורים המקצועיים. מחקר זה מספק הוכחות מסוימות לתועלת שבשילוב בין לימוד מיומנויות בסיסיות ובין

שימוש בשפה דבורה וכתובה בפעילויות משמעותיות ומתאימות לילד. מכאן עולה האפשרות שאולי כדאי להתחיל מהקשר ולעבור להוראה פורמלית של "חוקי" השפה או הכתיבה. זהו שילוב שעשוי להועיל ברמה החינוכית.

- ברב-השיח הראשון הוצגו עמדות שונות בהתייחסות אל השפה הכתובה כתקינה לעומת השפה המדוברת, הספונטנית והנוטה לשגיאות. בלטה במיוחד העמדה שיש להקנות את השפה התקנית ולאפשר לדובר את הבחירה בין משלב תקני ליומיומי.
- ברב-השיח השני נאמר שהניסיון לפתח את לשון הדיבור של הילדים בישראל קיים כבר בתכניות הלימודים המוקדמות של מערכת החינוך, בעיקר לגן ולכיתות ב ומעלה. כמו כן הועלתה הדעה כי יש להתחיל את החינוך האורייני כבר בגיל הגן.
- מהרצאות ועמדות שונות עלה הקשר בין סביבת ההורים - רמת האוריינות וההשכלה וכן מצבם הסוציו-אקונומי - לבין התפתחות שפת הילדים.
- בהתייחסות לשאלת הדיגלוסיה בתרבות ובחינוך בערבית הביעו דוברים שונים רצון לראות תהליכי שינוי בחינוך הלשוני בערבית, והצביעו על סיבות שונות לקושי הרב לממש שינוי כזה. כמו כן הציעו שרצוי לנסח כללי דקדוק עדכניים לערבית המודרנית.

## שאלות למחשבה ולדין

- באילו דרכים יכולות שפת הדיבור ושפת הכתב להשתלב זו בזו ולהפרות זו את זו בשלבי החינוך השונים? איך אפשר להשתמש בתהליך החינוך בכישורי השפה הטבעיים של הילדים ובאלה שרכשו באופן טבעי בבית, גם להרחבה והעמקה של השפה הדבורה וגם לפיתוח שפה כתובה? איך אפשר ליישם את עקרון ההשלמה וההעשרה בין לשונות הדיבור והכתיבה?
- האם ומה אפשר ללמוד מתפיסת "האוריינות החברתית" בעניין מערכת החינוך ותהליכי הלימוד וההשכלה בכלל? האם אפשר לנצל את הרקע התרבותי (השונה מילד לילד) כהקשר תרבותי בפיתוח אוריינות בכיתה?
- האם אפשר, באמצעות מערכת החינוך, להתגבר על פערים תרבותיים וכלכליים? איך אפשר לשוב את מעגל הקסמים של חברת מצוקה המייצרת אנשים חסרי השכלה (או "לא אורייניים")? האם אנו הופכים שאלה פוליטית-חברתית לחינוכית-לימודית ובכך מצמצמים אותה, אך בה בעת גם מנציחים אותה?
- האם אפשר, באמצעות מערכת החינוך, לפתח אוריינות משמעותית (כלומר אוריינות חברתית, אוריינות בהקשר תרבותי, אוריינות במובן האפשרות להשתמש באופן משמעותי ביכולות הכתיבה והקריאה) למרות הפערים התרבותיים והכלכליים וההבדלים באוריינות של הסביבה?
- כמה מהדוברים ביום העיון ציינו שהם מופתעים מהרמה הנמוכה של השפה הדבורה השגורה בפי תלמידים ואף מורים. אם עובדה זו אכן נכונה, האם ייתכן שמדיניות חינוך לשוני הדורשת אך ורק כתיבה "תקנית" רק מקשה על תלמידים מרקעים מסוימים ומגבירה את הקושי בפיתוח אוריינות אצלם (אפילו ברמות בסיסיות כגון קריאת עיתון וכתיבה של רשימת קניות)?

## נספח א – תכנית יום העיון

10:00–9:30	התכנסות ורישום
11:10–10:00	<b>מושב ראשון – הרצאת פתיחה</b> יו"ר: פרופ' רות ברמן
10:10–10:00	ברכות – פרופ' מנחם יערי, נשיא האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים
11:10–10:10	Professor David Olson, OISE, Canada <b>Three Ways of Thinking about Literacy</b>
12:45–11:15	<b>מושב שני – הרצאות</b> יו"ר: רוביק רוזנטל
11:40–11:10	פרופ' דורית רביד, ביה"ס לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב
12:10–11:40	<b>תפקיד התשומה הלשונית ברכישת הלשון הדבורה והכתובה: בניית מפות קוהרנטיות</b> ד"ר רינה בן שחר, הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה ומכללת אורנים לחינוך
12:40–12:10	<b>מעמדן של לשון הדיבור ולשון הכתב בתרבות הישראלית בראי הספרות העברית</b> ד"ר אלינור סאיג'חדאד, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן
	<b>דובר הערבית בין הניב המדובר לבין הערבית הסטנדרטית – מבט התפתחותי</b>
13:30–12:45	הפסקת צהריים
16:50–13:30	<b>מושב שלישי – רבי-שיח</b> רבי-שיח ודיון
14:30–13:30	<b>שפה דבורה ושפה כתובה במחקר הנירוקוגניטיבי</b> מנחה: פרופ' שאול הוכשטיין, המכון למדעי החיים, הפקולטה למתמטיקה ולמדעי הטבע, האוניברסיטה העברית בירושלים
15:30–14:30	משתתפים: ד"ר טלי ביתן, אוניברסיטת חיפה; ד"ר נעמה פרידמן, אוניברסיטת תל אביב רבי-שיח ודיון בהשתתפות הקהל
16:50–15:30	<b>השפה הדבורה והשפה הכתובה בישראל היום, ויחסי הגומלין ביניהן</b> מנחה: פרופ' שלמה יזרעאל, החוג ללימודי התרבות העברית, המגמה לבלשנות שמית, אוניברסיטת תל-אביב
16:50–15:30	משתתפים: פרופ' יעל זיו, האוניברסיטה העברית בירושלים; ד"ר יעל משלר, אוניברסיטת חיפה; ד"ר יצחק שלזינגר, אוניברסיטת בר-אילן; פרופ' זהר שביט, אוניברסיטת תל-אביב רבי-שיח ודיון
17:15–16:50	<b>שפה דבורה ושפה כתובה במערכת החינוך בישראל</b> מנחה: פרופ' עלית אולשטיין, האוניברסיטה העברית בירושלים
17:15–16:50	משתתפים: פרופ' שושנה בלום-קולקה, האוניברסיטה העברית בירושלים; ד"ר רחל רוזנר, מכללת דוד ילין; ד"ר צילה שלום, מכללת לוינסקי הפסקת קפה
18:15–17:15	<b>מושב רביעי – הרצאה מסכמת</b> יו"ר: פרופ' רות ברמן
18:00–17:15	Professor Liliana Tolchinsky, University of Barcelona, Spain
18:15–18:00	<b>The Role of Spoken and Written Language in the School: What Research Can Tell us</b> הערות סיכום במבט לעתיד
	פרופ' סיד שטראוס, המדען הראשי במשרד החינוך; פרופ' רות ברמן, יו"ר הוועדה



## נספח ב - רישומים מתוך ההרצאות ורבי-השיח

### א. הרצאה: שלושה אופני חשיבה על אוריינות לשונית

דייוויד אולסון (David Olson), OISE, קנדה

הקשר בין שפה דבורה לכתובה נמצא במוקדי המחקר כבר שנים רבות אולם בשני עולמות נפרדים: מצד אחד התחום של התפתחות השפה והאוריינות ומצד שני התחום של קריאה וכתובה של ספרות. בהרצאה זו אנסה להראות את הקשר בין שני עולמות אלו, שהוא קשר מהותי לאומה (Nation) ולחיה האינטלקטואליים. הכתיבה מלווה חלק ניכר ממשמעות היום-יום שלנו ומחיינו התרבותיים, ולכן הפכה להיות "בלתי נראית" מבחינה מסוימת: למרות מעמדה הבסיסי בחיינו, אנחנו מבצעים אותה כמעט מבלי משים. ההכרה בחשיבות האוריינות היא עתיקת יומין. אצל אריסטו יכולת הכתיבה והדיבור היא זו שהבדילה את האדם מהחיה, כשהכתיבה היא זו שמבדילה את המשכילים המתורבתים מפשוטי העם - חסרי הידע. במהלך ההיסטוריה נתקלנו באנשים שהשתמשו בידע ובהשכלה לביצוע מעשי פשע שטניים, כך שאין קשר ברור בין השכלה ותרבות לבין נדיבות וטוב לב, אולם ישנו קשר ישיר בין אוריינות לבין ארגונים חברתיים, קשר שאחזור אליו בהמשך דברי, לאחר שאציג שלוש תפיסות לאוריינות.

הראשונה פשוטה למדי: ההגדרה המילונית של אוריינות היא היכולת לקרוא ולכתוב. זהו ללא ספק היבט חשוב של האוריינות. מחקר רב מושקע בנושא זה, וזאת אחת הדאגות העיקריות של החברה כולה כפי שהיא באה לידי ביטוי בהשקעה החברתית האוניברסלית בבתי ספר. אך תפקידה של האוריינות מתפרש לעיתים באופן מוטעה: נוטים לחשוב על קיומו של קשר נסיבתי ישיר בין אוריינות להשכלה וגם בין אוריינות להתפתחות כלכלית וחברתית. קשר זה מתורגם לשאיפה לרמת אוריינות גבוהה.

כאקדמאים אנו עוסקים באוריינות ומטפחים אותה כיוון שהיא שייכת לתחום עיסוקנו, אבל היא חשובה גם מההיבט הפוליטי והחברתי של חיינו, ולכן ישנו אינטרס עצום בהעלאת הסטנדרטים שלה. אולם שימת הדגש על נקודה זו, כמו שאמרתי, מטעה. יש החולקים על דעתי, אולם רווחת האמונה, במיוחד בארה"ב, שככל שנשקיע יותר ונגרום למורים ולתלמידים להעלות את יכולת הקריאה שלהם, כך תצא המדינה כולה נשכרת. מתוצאות מבחנים שנערכים באוכלוסייה עולה שבקרב ילדים וגם בקרב מבוגרים כ-30% מוגדרים מתקשים בקריאה וכתובה, כאלה שרמת הידע שלהם בנושא נמוכה מהנדרש לגילם. בארה"ב התפתחה בשנות ה-90 ונקבעה בחוק בשנת 2002 מדיניות "אף ילד לא יישאר מאחור" (No Child Left Behind - NCLB) שמטרתה הורדה משמעותית של אחוז הילדים שיכולת הקריאה והכתיבה שלהם אינה מגיעה לרמת אוריינות בסיסית, מדיניות שכיום מצטיירת כנאיבית מדי. מתוצאות מבחנים ארציים שנערכו במהלך השנים אין אינדיקציה חד-משמעית להפחתת שיעור המתקשים. מדיווחים חדשותיים עולה כי מדיניות זו לא הניבה שום תוצאה מובהקת בתקופה של חמש שנים.

במדינת אונטריו שבקנדה ישנה תוכנית אוריינות טובה לדעתי, המלווה בהערכת הישגים. בפועל נמצא כי למרות רפורמות שונות לא הושג גם שם גידול בשיעור המשכילים יודעי קרוא וכתוב באוכלוסייה. ניתן להסיק מכך על כישלון מערכות ההשכלה, אולם אני סבור שלא כך הוא הדבר: המסקנה שצריכה לעלות מן התוצאות היא שמערכת החינוך עובדת בתוך מגבלות וגבולות שהיא אינה יכולה לפרוץ לבדה. הגורמים התורמים לרמת הקריאה ומשפיעים עליה אינם קשורים רק לבית הספר או לרמתו, אלא גם למחויבות ולחשיבות שהבית והחברה הקרובה מייחסים לקריאה. ניתן להסביר את הפערים ברמות הקריאה על ידי הצבעה על משתנים סוציו-אקונומיים בסביבה - עושרם של ההורים, רמת השכלתם וכיוצא באלה - ולא כתלות ישירה בגורם מסוים בבית הספר.

גם לדת יש השפעה על מידת האוריינות: כשבוחנים את רמת האוריינות באירופה, מתגלים פערים משמעותיים בין המדינות הקתוליות לפרוטסטנטיות. הבדל זה נובע בעיקרו ממידת המחויבות שמנהגי הדת יוצרים כלפי קריאה וכתובה. קריאה יומיומית בתנ"ך וקריאה לצורכי תפילה משפיעות לחיוב על רמת הקריאה, ואני משוכנע שזה המצב גם בתרבות היהודית.

מסקנות דומות מתקבלות גם ממסעות ההסברה של ארגון אונסקו (UNESCO) להעלאת רמות ההשכלה בעולם כולו. ברור כעת שמסעות הסברה אלו, אם כוונתם ליצור שינוי מהותי במדינה שלמה או בעם שלם, אינם מוצלחים. לעומת זאת, הם מצליחים מאוד בקבוצות ובהקשרים מקומיים. ניתן להפיץ ולהרחיב את



ההשכלה, אולם צריך לדעת למצוא את ההקשר הנכון והמטרה הנכונה. אם התלמידים מרגישים שהקריאה שימושית להם בחיי היומיום, האוריינות תהפוך להיות גורם משמעותי ורצוי.

לימוד קריאה וכתובה ושימת דגש על תרגול מיומנויות אלו הם חלק חשוב מהאוריינות עצמה, אולם הם רק חלק ממנה. מה ששינה את האוריינות בעולם הוא התרחבות ההשכלה להמונים, תופעה מאוחרת יחסית בתולדות האנושות. תפיסה ראשונית זו של אוריינות – יכולת לקרוא ולכתוב – היא בסיסית וחשובה, אבל מוטעה יהיה לחשוב כי ברגע שלמדת קרוא וכתוב הכול קיים ונופל לידיך כפרי בשל. היכולת לקרוא ולכתוב מאפשרת לך לנווט בין שפה דבורה לכתובה, וזו יכולת חשובה מאוד, אך היא אינה נוגעת למשמעותה של הקריאה בעבורך: לא למה שאתה קורא, ולא לידע שאתה מביא איתך לקריאה. הרקע שהקורא מביא איתו אל הטקסט כדי להבינו מביא אותנו אל התפיסה השנייה של האוריינות: ההתוודעות אל הספרות.

אם נתייחס אל האוריינות כאל היכרות עם טקסט כתוב, נאמר כי קריאה מביאה אותנו אל מעבר לפיענוח של המלים הכתובות. בקריאה קיימים מוטיבים אלגוריתמיים, פרוצדורות ברורות של פיענוח הכתוב לְדבור. אולם באלה אין די להבין את הנקרא. קיימות דרכים רבות לקרוא. גם כאשר יכולת קידוד האותיות נתונה, ניתן לקרוא אותו טקסט בדרכים שונות. בנוסף לדרך הקריאה ישנן גם פרשנויות שונות שאנשים שונים נותנים לטקסטים זהים. מכאן נובעת המסקנה שכל קריאה תלויה בהנחות ובידע שהקורא הספציפי מביא איתו אל הטקסט.

חלק חשוב מהקריאה הוא היכולת לדון ולשוחח על הנקרא עם אחרים. הסתכלות בכתוב מביאה אנשים שונים לתובנות שונות. ישנן מוסכמות שונות, סימני הפיסוק למשל, המנסות להוביל אותנו לקריאה אחידה יותר. אחת המטרות החשובות בהקניית קריאה וכתובה היא הקניית היכולת לכתוב, לכתוב מחדש ולאפשר לאחרים לקרוא מה שנכתב עד שיווצר מצב שבו תהיה הבנה משותפת בין הקורא לכותב.

קבוצת אנשים המשתייכת לדיסציפלינה מסוימת תדע לקרוא ולפרש טקסט בדרך דומה, אך זהו ידע הנרכש בשלב מאוחר של ההשכלה ולא בבית הספר. תפקידו של בית הספר הוא למסד נורמות מוסכמות ולהפוך את המוסכמות של קהילות שונות למהלך ברור ופשוט שניתן יהיה להשתמש בו בשעת הצורך. דוגמה למוסכמות שנלמדות ונבדקות בבית ספר באונטריו, קנדה: במבחני אוריינות לכיתה י נדרשים התלמידים לבצע פעולות של סיכום, תמצות, ביקורת, ניתוח ועוד. במקרים רבים הדרישה לסיכום מביאה לכתבת קטע ארוך יותר מהקטע המקורי, אולי משום שהתלמידים אינם מבינים את פירושו המילה "סיכום", או שהם מפרשים אותה בדרך אחרת – למשל כשכתוב. בית הספר צריך להביא את התלמיד למצב שבו יבין כיצד עליו לנהוג ומה עליו לבצע בתגובה להוראה "סִכֵּם". הצורך בהבהרה ולימוד של נושאים אלו אינו קיים בשפה הדבורה, ברוב השפות המדוברות יכולים התלמידים להבין בקלות משימות כמו היצמדות לנושא אחד וכדומה. לילדים ישנה אינטואיציה לשפה, בית הספר צריך לדעת להיבנות מן האינטואיציה הזאת ולבסס על גבה ידע ברור. בניית המוסכמות הנורמטיביות האלה צריכה להביא את התלמיד לרמה גבוהה של מודעות להיבטים שונים במבנה השפה. ממבנה נכון של דיון למבנה המילוני, למבנה ההברות ועוד.

אדם משכיל יכול להשתמש בדיבורו בצורות המשמשות בדרך כלל לכתובה. שימוש כזה יוביל לעיתים לבהירות וקוהרנטיות בדיונים, אך הוא עלול להביא גם לתוצאות הרסניות, אם הדובר יעשה שימוש כזה בשיחות החולין והיומיום שלו. הידע המדויק שילדים רוכשים בעת התהליך של למידת הקריאה – מעבר ליכולת ה"פשוטה" של הקריאה – הוא תחום מחקרי חשוב. ילדים הלומדים לדבר בשפה משתמשים בפונטיקה שלה על מנת לדבר, אך הם אינם חושבים על הפונמות כעל אובייקטים בפני עצמם. לימוד הקריאה והכתובה מזמן אצל רוב הילדים התחלה של חשיבה גם על מבנה הצליל בדיבור. כאשר ילד לומד לאיית למשל, הוא יצטרך להקשיב למילה ולנסות לזהות את הצליל. ילדים הלומדים קרוא וכתוב נדרשים לשנות את תפיסת המשימה שלהם, ממשימה שמטרתה להציג את העולם למשימה של הבנת השפה המייצגת את העולם הזה. אפשר לומר שקריאה וכתובה הן פעילויות מטא-לינגוויסטיות: שתיהן משתמשות בשפה ושתיהן קשורות אליה.

יש דיון בשאלה אם המעבר מהבנת משפט להבנת קטע, להבנת נושא מרכזי וכן הלאה, הוא תהליך התפתחותי או שהוא השלכה של האוריינות. ברור שיש כאן התפתחות, מכיוון שהמשימה הופכת להיות מורכבת יותר, אולם לדעת רבים התפתחות זו קשורה קשר ישיר להתפתחות של סביבה משכילה. למידה כזאת דורשת שנים של תרגול איך לפרש נכון את הטקסט וכיצד להביע רעיונות כתובים בדרך נכונה. לא ניתן ליצור הבחנה ברורה בין ידע של אדם לבין הידע שלו בקריאה וכתוב: אוריינות וידע הופכים להיות תלויים זה בזה. בקהילת דייגים בפורטוגל, שבה קיימת אוכלוסייה מבוגרת היודעת קרוא וכתוב אך יש גם

מבוגרים שאינם יודעים קרוא וכתוב, נעשה ניסוי. האנשים שהשתתפו בניסוי התבקשו לחקות צלילים, חלקם של מילים בעלות משמעות וחלקם צלילים ללא משמעות. האוריינים שבקרב הנבדקים הצליחו בקלות רבה יותר לחקות את הצלילים חסרי המשמעות, ואילו הנחקרים שאינם יודעים קרוא וכתוב ניסו למצוא מילה משמעותית דומה ולחקות אותה. הם לא הצליחו לחקות צלילים חסרי משמעות. מובן אם כך שלידע הקריאה יש השפעה על ביצוע משימות מורכבות יותר. יכולת אוריינית מביאה את האדם להתייחס למילה כאל דבר כתוב, היעדר יכולת כזאת גורר בעקבותיו התייחסות שמיעתית.

מוסכמות בקריאת טקסט כוללות את סימני הפיסוק, אולם גם בעזרת אלה אי אפשר להעביר בקלות את כל המסרים שבשיחה בעל פה מובנים בקלות יחסית – מסר אירוני למשל. ילדים צריכים ללמוד את כל המוסכמות הללו, שחלקן קלות ללימוד והפנמה וחלקן מורכבות יותר ודורשות פרשנות מסוימת. פרשנות זו אינה בהכרח אוניברסלית. אולם בקהילות שונות אפשר למצוא מכנה משותף, כמו בדיסציפלינות אקדמיות שונות, שם הכללים נלמדים ונאכפים.

התפיסה השלישית של האוריינות רואה באוריינות ארגון חברתי בחברות המאורגנות סביב הכתב והכתיבה. אני מתייחס לארגונים כאלה כאל "תרבות טקסטואלית", תרבות שמרוכזת סביב מסמכי יסוד כתובים. דיסציפלינה אוניברסיטאית היא דוגמה לתרבות כזאת. כדי להיות שייך לדיסציפלינה כזו עלינו לדעת להבין את המסמכים שלה, להבין איך לקרוא אותם ואיך מנתחים אותם העמיתים בקהילה, ורק אז ניתנת לנו הזכות לחלוק עליהם. בחברות מודרניות חלק חשוב מהתפקוד החברתי נוגע למסמכים כאלה: לכללים, ממשלתיים או משפטיים.

תרבות כתובה זו היא גם העומדת בבסיס הבירוקרטיה, במונחה החיובי. בירוקרטיה כתובה היא הבסיס לקיום החברתי. כדי שהדברים יתנהלו כשורה, עליך לדעת את החוקים הבסיסיים הכתובים. מובן גם שיישום של חוקים כאלה צריך להתאים לחברה ולמקום. עלינו להכיר בכך שהחוקים הם תוצאה של היסטוריה ארוכה של אוריינות.

## ב. הרצאה: תפקיד התשומה הלשונית ברכישת הלשון הדבורה והכתובה: בניית מפות קוהרנטיות

דורית רביד, בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב

בשנים האחרונות העלה המחקר הפסיכולינגוויסטי כמה תובנות חשובות המאירות באור חדש שאלות יסוד ברכישת השפה ובאוריינות. כל אחת מתובנות אלה נובעת מתחום דעת שונה במקצת (המדע הנירוקוגניטיבי, הפסיכולוגיה והבלשנות) ומבקשת להסביר סוגיות נפרדות לכאורה, ואולם יחד הן בונות תמונה סינרגטית מעניינת ורב-עצמה של תהליכי שפה וקוגניציה, שיש לה השלכות ברורות על החינוך הלשוני. ביסוד הדברים הבאים עומדות שתי הנחות יסוד: א) ידע השפה כולל הן את השפה הדבורה והן את השפה הכתובה (ב) השפה מתפתחת בתהליך ארוך ומורכב, שמתחיל בגיל הרך ונמשך עד הבגרות (Berman, 2004; Olson, 1994; Ravid & Tolchinsky, 2002).

### על המילה והמילון המנטלי

למילה יש מעמד פסיכולינגוויסטי ייחודי בשפה הדבורה ובשפה הכתובה. המילה היא היחידה הלשונית הבסיסית בקוגניציה, אף שאינה היחידה האטומית. יחידות קטנות מהמילה משרתות אותה (למשל הברה, שורש, סופית). אין להן מעמד מילוני וגם לא מובן (משמעות רפרנציאלית) משל עצמן, אך יש להן תפקיד חשוב בארגון המילים ובהבניית הארכיטקטורה הלקסיקלית. כך למשל מתקיימות רשתות פונולוגיות בין מילים, כפי שמדגימה החריזה (מערבולת, מכולת) או האליטרציה (מכולת, מקום, מקלדת). קשרים מורפולוגיים מתקיימים דרך השורש (זכר, נזכר, הזכיר, אזכרה, זיכרון), דרך התבנית (מזכרת, מחברת, מעטפת, מברשת) ודרך מוספיות (כפית, מחסנית, אימונית). היחידות הגדולות מן המילה נבנות עליה. הן מוגדרות באמצעות התארגנות שיטתית של מילים לקטגוריות תחביריות, לצירופים, למשפטים ולשיח כולו.

ידיעת מילה כוללת את הכרת הקטגוריות התחביריות שלה, את נטיותיה, את הצירופים שהיא בונה, את מקומה במשפט וכן את הידע האורתוגרפי שלה. המילון המנטלי מתייחס לידע של המשתמש במילים ולייצוג

הידע על אודות המילים במוחו. המילון המנטלי נפרד מהדקדוק ומתחומי השפה האחרים, אם כי הוא מקיים כמובן יחסי גומלין איתם. לפי גישה זו, המילים "מאוחסנות" ו"נשלפות"<sup>3</sup>. זאת ועוד, למילים במודל זה יש משמעות מוגדרת. במילון המנטלי מאוחסנות תבניות – ייצוגים מופשטים של מה שידוע לנו על כל מילה – ואילו בהקשר מופיעות תבניות – ייצוגים קונקרטיים או ביצועיים לשוניים של התבנית המופשטת. ואולם הסתכלות זו היא בגדר הֶפְפָּצה (התייחסות כאל חפץ, reification), הסתכלות שהיא מוטעית מכיוון שהיא מבוססת על אנלוגיה של המוח למחשב.

לא אחת אנחנו משתמשים במילים לפני שאנחנו מבינים מה הן ואמרות, או כשאנחנו מבינים אותן רק חלקית. הילד הקטן שאומר "הייתי צמא אבל רציתי לשתות ואמא נתנה לי" מוכיח שאינו מבין היטב את המילה "אבל" או את המילה "צמא". ייתכן שמבוגרים המדברים עם צעירים ושומעים את המילה "עפיצות" (במובן עייפות) או את הביטוי "אשכרה הרמת לנו להנחתה", מבינים רק חלקית את משמעותם. צירופים משובשים כגון "דחינו אותך בלך וקש", "שעון החול ממשיך לתקתק" או "לא כולם צפחית שכולה תכלת" מדגימים את הפער העשוי להתקיים בין המשבש לבין מי שמבין בשיבוש, מבחינת רמות ההיכרות שלהם עם המילה או הביטוי. לסיכום: הידע המשותף למוען ולנמען הוא כמעט תמיד חלקי בלבד.<sup>4</sup>

המודל של אלמן (Elman, 2004) למילון המנטלי מתקשר למחקרים שהתוו לרכישת השפה מודל שאינו נזקק לידע לשוני מולד ואשר מסביר כיצד המערכת השפתית מתהווה ממספר קטן של יסודות, שעל בסיס התשומה הלשונית, מתארגנים למערכת ארכיטקטונית (Lieven & Tomasello, 2003). במודל של אלמן המילים אינן בעלות משמעות, אלא הן רמזים למשמעות. הידע הלקסיקלי נרכש בהקשר דינמי. לפי מודל זה, מילה מעוררת בנו מצב מנטלי המשקף את התכונות הסמנטיות והדקדוקיות שלה. בעת המעבר ממילה אחת למילה אחרת היא מעוררת, נבנית מערכת של ידע מופשט, המעגן את הקשר בין שתי המילים מהיבטים של גוני משמעות, פונולוגיה, מורפולוגיה ותחביר. המילה וההקשר יחד קובעים את המצבים המנטליים שמתעוררים בנו כשאנחנו שומעים או קוראים את המילה בהקשרה. מתוך נתוני שכיחויות סטטיסטיות של ההקשר שבו המילים מופיעות מופק הידע ומתהווה הדקדוק (Bybee, 2006).

תינוקות באים לעולם מצוידים במנגנוני למידה רבי-עצמה. הם טובים מאוד בגילוי דגמים, ויש להם יכולות הכללה וקישור. על מנת לזהות מילה צריך להקשיב לרצף הדיבור, לזהות רצפים חוזרים, למקטע אותם ולקשר אותם עם המצב המנטלי. המערכת שמתארגנת אצל תינוקות לומדת את הפריטים אחד לאחד, אך כל פריט שנלמד הוא קלט לתהליך הלמידה הבא, והפריטים מתארגנים בקטגוריות לכלל מערכת.

אצל תינוקות בגיל שמונה-עשר חודשים חל שלב "הפרץ הלקסיקלי"; בשלב רכישה זה מופיעות בבת אחת מילים רבות (Nazzi & Bertoni, 2003; Yu & Ballard, 2000). מחקרים אחרונים מראים שהפרץ הלקסיקלי מתאפשר מכיוון שהילד נתון בשלב שבו הוא תופס שאפשר למיין כל דבר בעולם, כל ישות, לקטגוריה כלשהי. עם התהוות הקטגוריות הסימבוליות מתוך הכללות, עולה מהירות הלמידה: ברגע שנוצרה קטגוריה, קל יותר לקלוט אליה עוד פריטים (Karmiloff-Smith, 1992). המערכת מתהווה בצורה דינמית. כך, מילים בעלות השפעה דומה מתארגנות לתחום סמנטי-תחבירי אחד. משמעות המילה אינה מתקבעת, והיקריות נוספת עשויות להתווסף ולהרחיב את המרחב הסמנטי. גם בשלב מאוחר יותר, בוגר, מילים עשויות לקבל משמעויות נוספות ("לרוץ לראשות הממשלה", "מפתח לשלום"), וכך אפשר גם להמשיך להרחיב את משמעות המילה לנצח ואף להסביר מדוע איננו מכירים למעשה את המילה 'עד הסוף'.

## מפות לקסיקליות

הפסיכולוגים לנדואר ודומה (Landauer & Dumais, 1997) הציעו מנגנון שמסביר איך לומדים מילים הן בשפה הדבורה והן בשפה הכתובה. מנגנון הלמידה הלקסיקלית נובע מהיכולת לפרש מילים לא מוכרות המופיעות בהקשרים דומים למילים מוכרות. כאשר ילד המכיר את המילה 'עייף' פוגש בהקשר דומה את המילה הלא מוכרת לו 'יגע', הוא יחבר בין ההקשרים ויסיק מסקנות. אנחנו יוצרים קשרים חלשים בין הקשרים דומים, וכך מייצרים יכולת למידה אדירה. המילה ניצבת בתוך מערך הקשרים עצום, ומתוכו אפשר ללמוד הכול על אודותיה: את הפונולוגיה, את התחביר, את המורפולוגיה ואת המשמעות.

3 ביטוי מאוחר לדעה זו ראו אצל ג'קנדוף (Jackendoff, 2002).

4 פרידמן ורביד מדברות על "באר ההמצאות", מודל שמסביר מדוע וכיצד שיבושים כאלה מעוררים בנו צחוק.

מפות לקסיקליות איכותיות וקוהרנטיות הן תנאי ללמידה יעילה בשלבי רכישת השפה (Mayor & Plunkett, 2007). עליהן לכלול רשתות מאורגנות בקטגוריות בהירות וברורות, שמהן יתאפשרו הכללות ולימוד של מילים נוספות. המפות נבנות מהתשומה הלשונית, ובשלבם הראשונים של רכישת השפה, התשומה הזאת חייבת להיות איכותית, עקיבה, ברורה ומגוונת, תנאי ליצירת מפות לקסיקליות קוהרנטיות. גם בעת רכישת השפה הכתובה נבנות מפות לקסיקליות. הפעילות הקוגניטיבית היחידה המתרחשת שוב ושוב בעת הקריאה היא זיהוי מילים, ולכן יש לשים עליה את הדגש. חשיבות ההבנה לפי פרפטי (Perfetti, 2007) אינה במהירותה, אלא ביכולת להגיע לזהויות המילה המספקות את המשמעויות שהקורא זקוק להן בהקשר נתון. מקורה של יכולת זו הוא הידע שיש לקורא על מילים ועל ייצוגים לקסיקליים ספציפיים. לשם כך דרושה "איכות לקסיקלית" – ידע מילים המאופיין בדיוק ובגמישות. דיוק דרוש כדי להבדיל בין צורות הקרובות זו לזו מבחינה אורתוגרפית או פונולוגית, אך לא מבחינת המשמעות: למשל בין המילים ההומופוניות knight ו-night באנגלית או בין ההומוגרפים מספר, מספר ומספר בקריאה ללא ניקוד בעברית. הכרת המורפולוגיה בעברית מאפשרת לנו להגיע לדיוק, מכיוון שהיא מתחמת אותנו. הגמישות נחוצה מפני שאפשר להגיד אותו דבר במילים אחרות, וצריך להבין שלמעשה מדובר באותה מהות: שחיית לילה ושחייה לילית למשל, או ענפי העץ, הענפים של העץ וענפיו של העץ. למעשה נדרשת גם הבנה עמוקה ותפיסה של המילים לא רק כפשוטן, אלא גם כפוטנציאל שלהן לייצג דברים אחרים, למשל לייצג בעת ובעונה אחת את כל המשמעויות האפשריות או לזהותן במהירות. הבנת הנקרא, כפי שרואה אותה פרפטי, אפשרית רק אם נגיע לאיכות לקסיקלית במספר סביר של מילים בטקסט. רק כך תתאפשר נגישות לרשת הבונה את השיח: יהיה אפשר להציב את המילים הלא מוכרות בשיח ולהגיע ל"משמעותן" (משמעות במובנים שהוזכרו לעיל), לגלות את מבנה המשפט או מבנה השיח ולאתחל מצבים מנטליים הולמים.

### המלצות לחינוך הלשוני

מכל האמור לעיל עולה שעלינו לספק לילדים, במיוחד לילדים שהם פחות "בני מזל", את הבסיס ליצירת מפות לקסיקליות קוהרנטיות איכותיות. ממצאים של שלושה מחקרים גדולים הראו שילדים מהמיצב האקונומי הנמוך השיגו הישגים נמוכים משל בני גילם האחרים, ולעתים אף לא הובחן אצלם קו התפתחותי. נראה שכשהתשומה הלשונית לילדים ממיצב סוציו-אקונומי נמוך אינה ברמה טובה או אינה עקיבה דיה, יש פגיעה בהתהוות המפות הלקסיקליות כבר מגיל צעיר. התוצאה אצל הילדים אינה רק אוצר מילים מצומצם ולא מגוון, אלא מערכת לא שלמה, שאינה מסוגלת ללמוד במלוא היעילות. עלינו לקדם את איכויות המילון המנטלי של ילדים באמצעות חשיפה לחומרים לשוניים רבים, להשתמש בתכונות השפה הכתובה – שמקדמת חשיבה על השפה (Olson, 1994) – ולהתייחס להיבטים הטיפולוגיים של העברית. גישת השפה כמכלול אינה מספקת. יש להביא את רכיביה ואת עושרה המורפולוגי למודעות הילדים בדרך המתאימה להם. החינוך הלשוני האידאלי יציב את השפה במרכז, ולא רק ישתמש בה ככלי שרת לתחומים אחרים. חינוך לשוני אידאלי צריך להתייחס לרכיבי השפה הפרטניים הן בתפיסת הוראה של מטה-מעלה (bottom up) והן בתפיסת הוראה של מעלה-מטה (top down), ולהביא אותם לידיעת הילדים. עלינו להשקיע להשתמש במשאבים הלשוניים העשירים והמגוונים שקיימים בטקסטים שונים ולהישען על הידע המדעי שנצבר על התפתחות השפה בגילים השונים.

## ג. הרצאה: מעמדן של לשון הדיבור ולשון הכתב בתרבות הישראלית בראי הספרות העברית

רינה בן-שחר, בית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית לחינוך אורנים בתרבות הישראלית ההתייחסות הרווחת כלפי העברית המדוברת היא חשדנית ועוינת. רבים מזהים לשון דיבור עם לשון משובשת ועם דוברים חסרי השכלה. זוהי גישה קוטבית ותמימה, ולפיה הלשון מחולקת לשני סוגי שימוש בלתי מתיישבים זה עם זה – לשון הכתב הקנונית, הלשון הלגיטימית כביכול, ולשון הדיבור, לשון הנתפסת כגילוי זמני בלתי רצוי, שיש לשאוף לתקנו.

גישה זו ללשון נובעת בחלקה מההיסטוריה המיוחדת של הלשון העברית, שהוחייתה על סמך המופת של המקורות הכתובים. הסופרים והמתרגמים העבריים גילו נאמנות גבוהה לכללי הלשון הכתובה ותפסו את העברית המדוברת כווריאנט לשוני שאינו ראוי לשימוש בספרות. ההתפתחות ההולכת וגוברת של העברית החיה לא הביאה להישאבות לשון הדיבור אל הטקסטים הספרותיים. ההפך הוא הנכון: בשנות החמישים של המאה העשרים נבחן הסופר הטוב בעיקר בעושרו הלשוני ובמידת השליטה שלו במקורות הכתובים. מחקרים מראים שגם בעולם לא היתה בעבר הבנה לאופיה של לשון הדיבור. בישראל לא התבצעו עד שנות החמישים מחקרים על העברית המדוברת. מידע חלקי על תהליכים שהחלו בעברית המדוברת אפשר להפיק מרשימותיו של יצחק אבינרי על לשון הילדים בשנות השלושים והארבעים של המאה העשרים. התופעות שדן בהן אבינרי שיקפו למעשה התפתחויות גם בלשון הדיבור הכללית, אך על רקע היחס הנורמטיבי הנוקשה ללשון, לא יכלו תופעות אלה לקבל לגיטימציה, ואפשר היה לדון בהן בסלחנות רק כגילויים של לשון הילדים.

כשמתחילים אחר תבניות סדירות בכתיבתם של סופרים שונים, עולה כי עד שנות השבעים של המאה העשרים לערך שלטו בספרות הישראלית המקורית והמתורגמת נורמות סגנוניות שהכתיבו שימוש בעברית עשירה ועמוסה. הרכיבים של לשון עשירה זו היו לקסמות נדירות בשימושן, יסודות דקדוקיים על-תקניים וצירופים כבולים מהמקורות הכתובים. העושר הלשוני התבטא לא רק באיכות היסודות הלשוניים, אלא גם בכמותם. הסגנון הספרותי התאפיין בגודש מאייכים – תוספת הרחבות ליסודות לשוניים – ובמסמנים רבים למסומנים מעטים. לפעמים היה פער גדול בין המסמנים המרוממים בלשון הספרות לבין המסומנים, שלא היו אלא פריטי מציאות יומיומיים, ניטרליים וטריויאליים. אפשר למצוא דוגמה לכך בכתיבתו של ס' יזהר, הגודש יסודות לשוניים ומציב להם עוד ועוד חלופות, בסגנון ספרותי שכמעט חותר להציב מסמנים בלי מסומנים. הסגנון הספרותי העשיר מוסיף ומאפיין עד היום זרם מרכזי בספרות הישראלית. נמנים עמו ס' יזהר, עמוס עוז, א"ב יהושע, מאיר שלו, חיים באר ועוד.

סופרים ישראלים שניסו להתמודד עם העברית המדוברת בדיאלוג הספרותי חרגו מלשון הכתב הגבוהה רק על ידי שילוב של מילים מלשון הדיבור בתוך הקשר דקדוקי של לשון כתב על-תקנית. תכונות אחרות של דיבור כגון קיטוע, הפסקים או מבנים המהווים יחידות רעיון ואינם מיוצגים כמשפטים לא באו לידי ביטוי בספרות. הסופרים הישראלים לא היו מיומנים בעיצוב לשון דיבור, ולא היה מחקר מספק על שפה חיה. בעיצוב לשון של דמויות "נחותות" – בני עדות המזרח ועולים חדשים – העזו הסופרים והמחזאים הישראלים כבר משנות הארבעים של המאה העשרים לסטות באופן משמעותי מהכללים ומהנורמות של העברית הכתובה. אך בעיצוב הסגנוני העמוס והמלאכותי של דמויות אלה יש עירוב חריף בין יסודות אותנטיים מהעברית המדוברת ומלשון העדות לבין שיבושים מומצאים מכל הבא ליד. כך שראשית הלגיטימציה לשימוש בלשון מדוברת באה מתוך תפיסה סטריאוטיפית של דיבור – הדיבור כשיבוש, נחלתם של פשוטי העם. זיהוי הספרות עם לשון גבוהה שאינה יומיומית הביא לסטיות משמעותיות של התרגומים לעברית מהטקסטים הזרים: לא היו כמעט לשון כתב ניטרלית ולשון דיבור, גם אם סגנון כזה הופיע בטקסט המקור. המתרגמים לעברית היו אמונים על האידאולוגיה של הלשון היפה הנשענת על המקורות הכתובים, והתעלמו מסגנונה המגוון של לשון הדיבור הטבעית ביצירות המקור. בתרגומים של משלבים או דיאלקטים נמוכים יצרו המתרגמים לשון מלאכותית גדושת שיבושים מומצאים, בדומה ללשון של הדמויות ה"נחותות" בספרות העברית כמתואר לעיל. כך למשל מתרגמת גילי ברהל את לשונו של האגריד בהארי פוטר. כידוע, כינוי הקניין החבור מזוהה בדרך כלל עם לשון הכתב, ואילו הכינוי הפרוד – עם לשון הדיבור. ברהל מפעילה את הכלל הזה באופן פשטני וכותבת, "זה לא מוצא חן בעיניים שלי". אבל גם האדם הפשוט וחסר ההשכלה משתמש בכינוי החבור בצירופים כבולים כאלה ואומר, "זה לא מוצא חן בעיני".

תפיסה זו יש לה עדיין אחיזה גם כיום. היו מי שטענו שברומן של שרה שילה "שום גמדים לא יבואו" ניתן סוף סוף קול לאוכלוסייה מסוימת, תושבי עיירות פיתוח, שלא זכתה לייצוג הולם בסיפורת הישראלית. רבים מהקוראים הישראלים ראו בלשון של הדמויות סלנג ישראלי. אלא שלצד סיטואציות מעניינות מאוד שמעוצבות בספר, לשון הדמויות עמוסה סטיות ושיבושים. חלק גדול משיבושים אלה אינם נשמעים בדיבור שלנו, גם לא בלשונם של עולים חדשים.

אחת המשימות הקשות לסופר העברי היא עיצוב לשון דיבור ניטרלית – לשונם של דוברים משכילים ולא משכילים כאחד בחלק ניכר מדיבורם. לשון כזאת כמעט נעדרה לחלוטין מהספרות העברית – המקורית והמתורגמת – עד אמצע שנות השבעים. כניסתה של לשון הדיבור לספרות נעשתה תוך הפרדת תחומים

ברורה למדי בין דיאלוג לסיפר. לשון הדיבור שימשה בדיאלוג, ואילו בתיאור נמשכה הכתיבה בלשון העשירה העל־תקנית.

אצל הכותבים ב"שפה רזה", סופרים כמו עוזי וייל, עפרה ריזנפלד, אתגר קרת ואורלי קסטל-בלום – שונים זה מזה ככל שיהיו – התבטלה לחלוטין הפרדת התחומים ונפלו המחיצות בין גבוה לנמוך, בין לשון דיבור ללשון כתב, בין סיפר לדיאלוג. אין זאת אומרת שהם אינם אוהבים את השפה או שאינם יכולים לשחק בה. אורלי קסטל-בלום למשל מגלה בכתיבתה יכולת יצירתית ומודעות מטא-לשונית גדולה. אלא שלעומת הזרם המרכזי בסיפורת הישראלית, התופס את השפה כאמצעי לייצוג עולם מרומם וקוהרנטי, הסופרים הפוסט-מודרניים רואים את המציאות כקרעים, ומציגים את השפה כחסרת כוח לעצב עולם מאורגן. לשונם היא עירוב וגיבוב מכוונים. לדידם אמצעי התקשורת עורמים גרוטאות של יסודות לשוניים משועתקים עד כדי ניכור. הלשון מוצגת לא ככלי קומוניקטיבי אלא כמחסום בין אדם לאדם, כמחסום לרגש (לדוגמה תיאורי פיגועים אצל גפי אמיר או אורלי קסטל-בלום).

עם הזמן, הספרות הישראלית המקורית מגלה פתיחות גדלה והולכת ללשון הדיבור על רכיביה השונים. הספרות המתורגמת צעדה גם היא מרחק רב, אף שהיא משקפת קווים שמרניים יותר. יחד עם זאת, בציבור הרחב נשמעות אמירות המבטאות הערצה לנורמות של השפה העשירה והיפה, ובמילותיו של חיים באר, צער על ההתרחקות של הכתיבה שלנו מן המקורות.

## ד. הרצאה: הילד דובר הערבית: בין הניב המדובר לבין הערבית הסטנדרטית

אלינור סאיג'־חדאד, המחלקה לאנגלית (בלשנות), אוניברסיטת בר־אילן

חוקרים מצביעים על שני גורמים עיקריים לאוריינות חלשה בקרב דוברי ערבית. הראשון קשור למורכבות הלשונית של השפה הערבית הסטנדרטית עצמה, ואילו השני קשור להקשר הדיגלוסי שבו מצויה השפה הערבית. במאה השמינית או התשיעית חלה סטנדרטיזציה של השפה הערבית, והסתמנו נורמות לשימוש בה, נורמות שהפכו לחוקי השפה הכתובה. אולם הדוברים המשיכו להשתמש בשפות המדוברות. מצב זה הביא להגברת המרחק שבין השפה המדוברת לשפה הכתובה. מרחק לשוני ושימוש מוגבל בשפה הסטנדרטית הביאו ליכולת לשונית פחותה ושימוש מוגבל עוד יותר. כיום, השפה הערבית הסטנדרטית אינה שפת אמם של המשתמשים בה, והיא אינה שגורה בפי דוברי ערבית.

### תופעת הדיגלוסיה אצל דוברי ערבית

תופעת הדיגלוסיה מיוחסת לאופן שבו דוברי ערבית משתמשים בשני קודים לשוניים בהקשרים סיטואציוניים שונים: השפה המדוברת משמשת לכל צורכי השיח היומיומי, ואילו הערבית הסטנדרטית היא פונקציה של כתיבה ספרותית ופורמלית. העובדה שיש הבחנה כה ברורה בין ההקשרים הללו מגבילה באופן משמעותי את יכולתם של דוברי ערבית להתנסות בשפה הכתובה ולתרגל אותה. בפועל, אי אפשר לראות בחברה הערבית חברה דו־לשונית, כי הגורמים המשפיעים על בחירת הקוד הלשוני שונים במצב דיגלוסי לעומת מצב דו־לשוני (Hudson, 1991, 2002). בניגוד לחברה דו־לשונית, חברה שבה הדובר בוחר כרצונו את השפה שהוא משתמש בה, במצב של דיגלוסיה, ההקשר הוא שקובע את הבחירה בין השפה המדוברת לסטנדרטית.

בנוסף על היבטים אלה קיימים הבדלים לשוניים גדולים בין השפה הערבית המדוברת לבין זו הכתובה, ואף הם תורמים לקושי הכרוך בשימוש בשפה הכתובה. דוברי הערבית מודעים להבדלים אלה ולקושי הנובע מהם, והמודעות הזאת גורמת להם חוסר נוחות ואף חוסר ביטחון בשימוש בשפה הסטנדרטית. מחקר שבחן את השפעת המרחק הלשוני שבין השפה המדוברת לסטנדרטית על רכישת האוריינות הראה כי ילדים דוברי ערבית מתקשים לעבד פונמות בשפה הכתובה שאינן חלק מהשפה המדוברת. מחקר נוסף מראה כי אותן פונמות, כאשר הן חלק מהפונולוגיה של הדיאלקט המדובר, אינן מהוות קושי עבור ילדים. נמצא גם כי ילדים מגלים קושי לעבד מילים של השפה הכתובה המקבילות למילים שהם מכירים מהשפה המדוברת. החשיפה הפסיבית לשפה הכתובה בצורתה המדוברת אינה מסייעת לילדים "לתרגם" מילים משפת הדיבור לשפת הכתב.



ילדים דוברי ערבית נאלצים ללמוד הן את מערכת הכתב והן את המערכת הלשונית של השפה הכתובה. למעשה, התחושה שמתקבלת אצל הילד היא שאין מקום לשפה שהוא דובר, ומעכשיו ילמד את השפה הנכונה. לדעת סאיג'־חדאד יש מקום לפשרה ולהכרה בשפה המדוברת כשפה ראויה וכבסיס נכון לפיתוח היכולת לקרוא ולכתוב. לסיכום, יש צורך בשינוי תפיסתי באשר למעמדה של השפה המדוברת, שינוי שיחלחל אף למדיניות החינוכית.

## ה. רב־שיח ודיון: השפה הדבורה והשפה הכתובה בישראל היום ויחסי הגומלין ביניהן<sup>5</sup>

מנחה: פרופ' שלמה יזרעאל, אוניברסיטת תל־אביב

משתתפים: פרופ' יצחק שלזינגר, אוניברסיטת בר־אילן; פרופ' יעל זיו, אוניברסיטה העברית בירושלים; ד"ר יעל משלר, אוניברסיטת חיפה; פרופ' זהר שביט, אוניברסיטת תל־אביב

שלוש שאלות הוצגו בפני דוברי הרב־שיח: (א) מהם ההבדלים המשמעותיים בין הלשון הכתובה ללשון המדוברת? (ב) האם יש לראות את הלשון המדוברת ואת הלשון הכתובה כמערכות לשוניות נפרדות או כרצף? (ג) איזו השפעה תרבותית יש לשימוש בלשונות השונות בכתב ובדיבור? פרופ' שלזינגר הצביע על כמה הבדלים בין הלשון המדוברת לכתובה, הבדלים הנגזרים מערוץ התקשורת (תכונות חוץ־לשוניות): הספונטניות של הלשון המדוברת גורמת לתבניות תחביריות קטועות ולקויות בה ולהימנעות מקשרים שבלשון כתובה אי אפשר בלעדיהם. את מקומם ממלאות הטעמה והנגנה. בשל הקרבה הפיזית בין מוען לנמען בדיבור, גם רמת פורמליות גבוהה בדיבור נמוכה יותר מזו של הלשון הכתובה. בתשובה לשאלה השנייה טוען שלזינגר כי מבחינת תכונות חוץ־לשוניות, אין בין שתי הלשונות רצף כולל אחד, אלא יש רצף נפרד בכל אחת מהן. שלזינגר מציע ללמוד את ההבדלים בתכונות התוך־לשוניות של לשונות הדיבור והכתב, ואולי כאן ימצא רצף.

מקובל להניח כי פיתוח הכשירות האוריינית חשוב יותר בלשון הכתובה, מכיוון שהכשירות התקשורתית בדיבור מתפתחת גם ללא התערבות סמכותית. יחד עם זאת, אין ספק שאפשר ואף ראוי לעודד אוריינות מגוונת בשתי האפנויות.

פרופ' יעל זיו דיברה על הלשון הכתובה והלשון הדבורה כפונקציות מקבילות המקיימות ממשקים ויחסי גומלין ביניהן. זיו הדגישה בהקשר זה שלוש נקודות מבחינות: האחת היא קיטוע – בלשון הכתובה החלוקה למילים ברורה, אך בלשון הדיבור יש צורך לפרק את רצף הצלילים למילים. גם דובר ילידי עלול לשגות בחלוקת הרצף אם לא ראה את המילה כתובה, ומשחקי מילים עושים שימוש מכוון בסוג כזה של קיטוע. השנייה היא "בוריינות" (מונח שטבעה ד"ר צביה ולדן כתרנום של illiteracy): היא נובעת מאי־ידיעת הלשון הכתובה, ויכולה להשתקף בביטויים לא נכונים ובהקשרים שמסתמכים על הצליל בלבד (משכר – משקר). הנקודה השלישית היא מודעות לשונית: ההתאמה המשלבת של הדובר לנסיבות, לערוץ וכדומה.

ד"ר יעל משלר התרכזה בהבדלים הנובעים מטבעו של המדיום או האפנות. ההבדל המשמעותי בין השיח הדבור לכתוב נובע מאילוץ הזמן והקוגניציה השונים הפועלים בשתי האפנויות. זמן התהלוך של הכותב רב מזה של הדובר, ועובדה זו באה לידי ביטוי בטבען של היחידות הבסיסיות שמהן הטקסט מורכב. מחקרה הראה שבעברית, יחידות השיח הדבור קצרות למדי. מחקר בשיח האנגלי העלה ממצאים דומים. היחידה הבסיסית, יחידת ההנגנה, מכילה את כמות המידע הפעיל ברגע נתון. נוסף על כך, משלר מתייחסת לתופעת התיקון העצמי, המצויה רק בשיח הדבור ומסוננת מתוך הטקסט הכתוב, המתוכנן יותר. כך, בשיח הדבור נוצרים לעתים קרובות מבנים שאינם תקינים על פי הדקדוק המסורתי ושלא ימצאו בשפה הכתובה – ועם זאת, הדוברים עוברים עליהם לסדר היום, לעתים אף מבלי לשים אליהם לב.

5 המשתתפים חלוקים ביניהם בעניין ההבדל בין "מדוברת" ל"דבורה". פרופ' יזרעאל: "לשון דבורה" היא הלשון המשמשת בדיבור יומיומי; "לשון מדוברת" היא מרחב חלופות הלשון המשמשות בערוץ הדיבור. ד"ר שלזינגר השתמש במונחים של יזרעאל, אך העיר שלדעתו מוטב "דבורה" לערוץ (המונח הלא מסומן), ו"מדוברת" – ללשון היומיום (המונח המסומן). ד"ר משלר ציינה שמנקודת ראותה, הניגוד "כתוב/דבור" מתייחס למדיום שדרכו מתנהל טקסט, ואילו הניגוד "כתוב/מדובר" – לסוגה.

באשר לרצף, המערכת הלשונית אינה גוף סטטי אלא אוסף הרגלים קבועים יותר או פחות. זהו גוף הנע לקראת מבנה ולעולם אינו מגיע אליו סופית, כי השינויים ימשיכו להיווצר כל הזמן בשפה המדוברת. חלקם אף חוזרים לשפה הכתובה, אך מבניהן של השפות הכתובה והדבורה לעולם לא יתלכדו אלה עם אלה. פרופ' זהר שביט הגדירה את היעדר המפתחות הלשוניים כבעיה המרכזית של משתמשי השפה בכל השכבות וכמצב של עוני לשוני. לטענת שביט שפה אינה ניטרלית מטבעה, וכל מבע בה משקף את בקיאות הדובר בשפתו. ומכאן שהמשימה המרכזית של החינוך הלשוני היא להקנות את המפתחות הלשוניים ברב-גוניות המרבית שלהם, כך שכאשר דובר עברית ישגה בדיבורו, תהיה בכך בחירה שלו, בחירה מודעת. שביט דורשת לקיים תו תקן של העברית שממנו אפשר יהיה לנסח כללי סטייה נסבלים ובלתי נסבלים. בדיון עם הקהל התייחסה פרופ' תמר סוברן לדבריה של שביט וטענה כי ייתכן שהגישה הבלשנית שכייוונה את חקר השיח הטבעי הובילה לידי מתירנות כלפי אותו שיח. על מנת להחזיר את המטוטלת, כדבריה, יש צורך לפעול לשימור נכסי התרבות שלנו, והשפה היא אחד מהם. לעמדה זו הצטרפה גם ד"ר עירית מאיר, והוסיפה שהשאלה הבעייתית היא כיצד לעשות זאת בפועל. פרופ' עוזי אורנן הציע מודל שבו השפה הכתובה היא ביטוי בכתב למודל התיאורטי של השפה, והדיבור הוא דרך הביצוע. יכולים כמובן להיות ביצועים רבים לאותו מבנה, בכפוף למבטא למשל: ביצוע במבטא מסוים שונה מביצוע במבטא אחר. כן העיר פרופ' אורנן שיש מקום להתגמשות גם בכל הקשור למבנה התיאורטי: השפה הדבורה אינה מצייתת - ואינה צריכה לציית - באופן עקבי ונוקדני למודלים תאורטיים, בהם כאלה שהתקבעו לפני מאות בשנים.

## 1. רב-שיח ודיון: שפה דבורה ושפה כתובה במערכת החינוך בישראל

מנחה: פרופ' עליית אולשטיין, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
 משתתפים: פרופ' שושנה בלום-קולקה, האוניברסיטה העברית בירושלים; ד"ר סלימאן ג'ובראן, אוניברסיטת תל-אביב; ד"ר רחל רוזנר, מכללת דוד ילין; ד"ר צילה שלום, מכללת לוינסקי לחינוך.

רב-השיח התרכז בתפקידו של בית הספר בחינוך לשימוש אורייני בשפה, שימוש המאופיין ביכולת בחירה ובמאפייני שיח התואמים את התוכן, את ההקשר, את הנמענים ואת המטרות. פרופ' שושנה בלום-קולקה התייחסה ליחסי הגומלין בין השפה הדבורה לשפה הכתובה. בהיסטוריה האנושית ובהיסטוריה של הפרט קיימת השפעה הדדית בין לשון דבורה ללשון כתובה. על מנת לטפח את השפה הדבורה במערכת החינוך יש לראות את הדיבור כגשר או ממשק בין השפה הכתובה לדבורה. כדי לפתח תלמיד אורייני יש להקנות לו את היכולת להבין ולהפיק, בעל-פה ובכתב, טקסטים רציפים, עצמאיים, לכידים והולמים את הנסיבות ואת הסוגה. השיח האורייני נרכש משילוב של סוגי ידע שונים: ידע לשוני, ידע של מוסכמות שיח בסוגות שונות, ידע עולם, ידע תרבות, ותפיסות של אוריינות. יש צורך לדאוג לטיפוח סוגות של שיח אורייני דבור בגן, לטיפוח שיח אורייני דבור במקביל להוראת הקריאה בכיתות היסוד, ולטיפוח יכולות אורייניות דבורות כמטרה לעצמן, אם כהכנה לכתיבה ואם בעקבות קריאה, בכל שנות בית הספר. בבית הספר מתרחש פיתוח אוריינות שיח בעקיפין: מן הטקסט הכתוב למבע הדבור ולהפך, בכל המקצועות. עלינו לקיים פיתוח אוריינות שיח במכוון ובאופן ישיר על פי תכנית הלימודים החדשה בחינוך לשוני. ד"ר רחל רוזנר טענה כי החידושים במחקר השפה הדבורה אמנם רבים, אך לא חל שינוי ניכר בהצהרת הכוונות באשר לטיפוח הלשון הדבורה בבית הספר וביישומן הלכה למעשה. רוזנר סקרה מספר רב של תכניות לטיפוח הלשון הדבורה (הבעה בעל-פה, שיחה, דיון), והציעה כי ייתכן שלא צלחו משום שהיו תכניות ממלכתיות ולא בית-ספריות. רוזנר ציינה שבחינוך הלשוני של המורים במכללות חל שינוי הדרגתי בגישה, מפסקנות לשונית לגישה המדגישה פלורליזם ומודעות לנורמות לשוניות. לאור סקירתה היא ממליצה שביט הספר יתערב רק בשימושים של הלשון הדבורה ושתלמידים המתעניינים בהרחבת הנושא ילמדו על (על ולא את) היבטים לשוניים כגון עגה, משלב, לשון התקשורת. רוזנר מציינת עוד את חשיבות השפה העברית כנושאת המורשת התרבותית, והיא קוראת לפעול לשימור הרצף התרבותי הבא לידי ביטוי במקורותיהם של ביטויים וצירופים.



ד"ר צילה שלום רואה היום את הלשון כנושא שיש ללמוד אותו. היא הדגישה את חשיבות המודעות לשונות הלשונית: אפנות, משלב וסוגה, ואת חלקה של המודעות בקידום האוריינות הלשונית. לדבריה יש צורך בחומרי לימוד שנקודת המוצא שלהם היא יחסי הגומלין בין שפה דבורה לשפה כתובה, כדי להעניק לתלמידים את המפתחות השונים. שלום רואה חשיבות בפיתוח משימות הערכה במאגר המשימות (לדוגמה, השוואה בין לשון חכמים ללשון ימינו, "מדברים כך וכותבים אחרת") ובפיתוח חומרי לימוד ממוחשבים (האזנה לשפה דבורה, סרטונים הומוריסטיים, הפקת טקסט דבור והקלטתו). כל אלה צריכים להיעשות על בסיס מחקר של טקסטים ושל המניפולציה שאפשר לעשות בהם.

ד"ר סלימאן ג'ובראן הצביע על הצורך בניסוח כללי דקדוק של הערבית המודרנית והביע פסימיות לגבי הנכונות החברתית-תרבותית לעשות צעד כזה בעתיד הקרוב. הוא הציג פרדוקס שלפיו חל איסור על שימוש בשפה המדוברת בבית הספר, בחומרי לימוד ובכיתה מצד אחד, אך יש השפעה של השפה המדוברת על הסיפורת, על השירה ואף על כתיבת ספרי הלימוד מצד שני. אף שהיום הכול כותבים, קוראים ומשתמשים בשפה המדוברת, אין הכרה פורמלית בה. ג'ובראן מציע לפתח את מחקר הערבית המדוברת והערבית הספרותית המודרנית ואף להשתמש באחרונה כמגשרת בין הערבית המדוברת לערבית הספרותית. בדיון עם הקהל חיזקה פרופ' רביד את דבריו של ד"ר ג'ובראן והביעה מצדה צורך בניסוח דקדוק מודרני של הערבית המדוברת. רביד קבלה על מחסור בכללים מנוסחים המתארים את מבנה השפה הדבורה ואת סדר כתיבתה על ידי ילדים. כללים כאלה נחוצים הן לצורכי מחקר והן לעבודה יעילה של קלינאיות תקשורת.

## 2. הרצאה: שפה ואוריינות בסביבת בית הספר

ליליאנה טולצ'ינסקי (Liliana Tolchinsky), אוניברסיטת ברצלונה, ספרד

טולצ'ינסקי מגדירה אדם אורייני כמי שמצויד במשאבים הלשוניים המאפשרים לו להשתתף בפעילויות של חברה אוריינית. לשם כך נדרשת מיומנות בטווח רחב מאוד של טקסטים שונים. כתיבת ספרים, קריאת עיתונים, הכנת רשימת קניות, מעקב אחרי הוראות שימוש, מילוי טפסים, פיענוח גרפים והשתתפות בדיונים פוליטיים הם דוגמאות לפעילויות שמתרחשות באופן טבעי בקהילה אוריינית. החומרים השונים נבדלים זה מזה במטרה, בדרכי הארגון, במבנה הטיעון ובאוצר המילים, והם גם מזמנים מגוון של דרכי קריאה. עיתון נקרא באופן שונה ממאמר מדעי, וכל אחד מהם אף נקרא באופן אחר בנסיבות שונות. יש אפוא צורך לחשוב ברוזמנית על מגוון החומרים, על מגוון צורות הקריאה ועל האינטרפרטציה והשימוש הנדרשים.

החברים בקהילה נבדלים במידת ההשתתפות בה: יהיו מי שמוכנים או מסוגלים להשתתף בפעילויות אורייניות מעטות ויהיו מי שמוכנים או מסוגלים להשתתף ברבות. הן הפעילויות האורייניות עצמן והן הדרישה להשתתפות בהן אינן קבועות, אלא משתנות עם הזמן. אפשר לבנות דרגות שונות של אוריינות. ככל שמידת האוריינות של הפעילות גבוהה יותר, כן גדלות האינטראקציה בין השפה הכתובה לשפה הדבורה וההשפעה ההדדית ביניהן. בשימוש אורייני גבוה הלשון הכתובה והלשון הדבורה שזורות זו בזו והאינטראקציה תמידית. יחסי הגומלין מתקיימים בתצורות שונות בתהליך היצירה: בשלבי החשיבה, הקריאה לצורך כתיבה, הדיבור על הכתיבה וכן הלאה. טולצ'ינסקי מציינת שמבחינה התפתחותית, הסממנים הראשונים להשתתפות של ילדים בפעילויות של קהילה אוריינית הם הופעת סממנים של השפה הכתובה בדיבור.

איך יכול בית הספר להפוך את תלמידיו לפעילים בקהילה האוריינית? The New London Group, העוסקת באוריינות מרובה (multiple literacy), דוגלת בגישת ההטמעה תוך שימוש בחומרים אותנטיים, שנכתבו לצורך אמיתי של העברת מסר כלשהו ולא למטרת לימוד.

פרסלי (Pressley, 2006) ערך מחקר שבו עקב אחר בתי ספר שונים שהישגיהם האורייניים טובים, או שהצליחו לשפר את הישגי תלמידיהם בקריאה ובכתיבה מעל לציפיות. הוא מצא שבאותם בתי ספר התקיים איזון טוב בין הוראה שיטתית של המיומנויות לבין קריאה לצורך הנאה או העברת מסרים – קריאה באוריינטציה כוללת. בבתי הספר האלה גם הושם דגש דומה על טקסטים בנושאי מדע, ספרות ואמנות מצד אחד, ועל תרגילים מצד שני. באלה וגם באלה הושם דגש על שימוש, על קריאה ועל כתיבה. כן יוחד בהם זמן רב לכתיבה. התלמידים נדרשו לתכנן את כתיבתם, יצרו טיוטות וערכו אותן – הכול כחלק מתהליך הכתיבה. עוד מצא פרסלי שבאותם בתי ספר היה שיתוף פעולה בין המורים השונים. מורי התחומים האחרים שיתפו פעולה עם המורים ללשון על ידי כך ששילבו היבטים לשוניים בתוכני הלימוד במקצועות שלהם. יחד הם

בחנו באילו נושאים יכולים מורים מתחומי הידע השונים לתרום לפיתוח אוריינות, ויישמו זאת בהתאם לידע ולמטרה הספציפיים לתחום (בשיעור מוסיקה למשל נעשה ניתוח פונטי ופונולוגי, שנועד להבטיח דיוק בשירה). פרסלי מספק הוכחות מסוימות לתועלת שבעבודה המשלבת בין לימוד המיומנויות הבסיסיות לבין השימוש בשפה כתובה ומדוברת בפעילויות בעלות משמעות.

מחקר נוסף (Purcell-Gates & Duke, 2007) הראה את השפעתה של מידת האוטנטיות על הצלחת הילדים: ככל שהטקסטים אותנטיים יותר, הילדים מבינים אותם ומשתמשים בהם טוב יותר. התוצאות ניכרות בהישגי התלמידים בקריאה, בכתיבה ובשימושי השפה המדוברת לא רק בכיתות הנמוכות אלא גם בהמשך לימודיהם. ואולם בתחום ההוראה המפורשת של הטקסטים, מתן הסבר על משמעות הטקסט או על רכיבים שיש לשים לב אליהם בקריאה לא גרם לכל השפעה על רמת הקריאה. הממצא מעלה את שאלת המועד או ההקשר המתאימים למטא-לשון או למטא-משימה (meta-task).

ההגדרה של אדם אורייני כשותף פעיל בחברה משפיעה על החינוך לאוריינות מתחילתו. המסקנה העולה ממנה היא שהשפה איננה מכשיר ניטרלי: יש להתייחס לקריאה ולכתיבה לא כאל אמצעי בלבד אלא כחלק ממסר כוללני, ולהתאים את הפעילויות האורייניות לנסיבות התרבותיות, לתפיסות, לדרישות ולצרכים של הקהילה המסוימת. התעלמות מהנסיבות ומההקשר החברתי עלולה להביא לסירוב להשתלב בתרבות בית הספר. דוגמה לכך היא חברי קבוצות בארצות הברית ובצרפת שסירבו להשתלב בתרבות האוריינית מתוך חשש שזו תרחיק אותם משימושי השפה בבית ובקהילה. לרפורמות חינוכיות יש אפוא סיכוי להצליח אם הן תבאנה בחשבון את העקרונות שהובאו לעיל. בעת בדיקת פעילות בית הספר מומלץ גם לבחון עד כמה התלמידים בו נחשפים לצורות קריאה שונות, כחלק מטיפוח האדם האורייני.

## נספח ג - תקצירי מידע על המרצים ביום העיון, המשתתפים וחברי הוועדה המקצועית-מייצעת לתחום שפה ואוריינות

**דייוויד ר. אולסון** (David R. Olson) הוא פרופסור (אמריטוס) להתפתחות אנושית ופסיכולוגיה יישומית באוניברסיטת טורונטו. תחומי מחקריו העיקריים הם התפתחות השפה, אוריינות וקוגניציה, הבנת ילדים בשפה ובמחשבה, ופסיכולוגיה של ההוראה.

**עלית אולשטיין** היא פרופסור (אמריטוס) לחינוך לשוני בביה"ס לחינוך, ולשעבר ראש הקתדרה למחקר חינוכי ע"ש לואיס ואן-וולנס באוניברסיטה העברית בירושלים. תחומי מחקרה העיקריים הם רכישת שפה שנייה, דו-לשוניות, שחיקה לשונית והוראת הקריאה. בעלת תואר שלישי בבלשנות שימושית מאוניברסיטת קליפורניה, 1979.  
כיום מכהנת כיושבת ראש הוועדה המקצועית-מייצעת לתחום שפה ואוריינות.

**שושנה בלום-קולקה** היא פרופסור מן המניין (אמריטוס) במחלקה לתקשורת ועיתונאות ובבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים, סוציולinguוויסטית. תחומי מחקרה העיקריים הם חקר השיח, התפתחות פרגמטית וחינוך לשוני. פרופסור בלום-קולקה כיהנה כראש הוועדה לקביעת תכנית לימודים להוראת עברית כשפת אם, וכיום היא עומדת בראש הוועדה לקביעת תכנית לימודים להוראת עברית כשפה שנייה. בעלת תואר שלישי בבלשנות עברית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1974.

**רות ברמן** היא פרופסור (אמריטוס) בחוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב, שם היא עומדת בראש הקתדרה "התפתחות הלשון לאורך החיים". תחומי מחקרה העיקריים הם: מבנה העברית החדשה, רכישת העברית כשפת אם ורכישת שפה והתפתחות השיח במבט בין-לשוני. בעלת תואר שלישי בלשון עברית מהאוניברסיטה העברית, ירושלים, 1973.  
חברת הוועדה המקצועית-מייצעת לתחום שפה ואוריינות.

**רינה בן-שחר** היא מרצה בכירה באוניברסיטת חיפה ובמכללת אורנים, וראש החוג ללשון עברית במכללת אורנים. חוקרת את הלשון בהקשריה החברתיים-תרבותיים. תחומי מחקרה העיקריים הם סטיליסטיקה, לשון הספרות והתיאטרון, לשון התרגום הספרותי, לשון הדיאלוג, לשון הדיבור. בעלת תואר שלישי בספרות ובלשנות מאוניברסיטת תל-אביב (החוג לתורת הספרות), 1984.

**סלימאן ג'ובראן** הוא מרצה במחלקה ללימודי הערבית והאסלאם באוניברסיטת תל-אביב. תחומי מחקריו העיקריים הם חקר הספרות המודרנית, שירה מודרנית, חידושי הערבית המודרנית, אוטוביוגרפיה, ספרות פלסטינית, בעיקר שירה, וספרות מהג'ר. בעל תואר שלישי בשפה וספרות ערבית מאוניברסיטת תל אביב, 1985.

**שאל הוכשטיין** הוא פרופסור מן המניין במחלקה לנירוביולוגיה במכון למדעי החיים ובמרכז הבין-תחומי לחישוביות עצבית באוניברסיטה העברית. תחום מחקריו העיקרי הוא מערכת הראייה ברמותיה השונות, מתהליך ההתמרה בקליטת האור בעין, דרך עיבוד המידע הראייתי בעין ובמוח, עד לבניית ייצוגים של העולם הנראה בהיררכיה של אזורי קליפת המוח, אחסון ייצוגים אלה בזיכרון ולמידה ורכישת מיומנויות תפיסיות. בעל תואר שלישי בזואולוגיה מהאוניברסיטה העברית, 1973.  
חבר הוועדה המקצועית-מייצעת לתחום שפה ואוריינות.

**יעל זיו** היא פרופסור חבר במחלקה לשפה וספרות אנגלית באוניברסיטה העברית, ירושלים. תחומי מחקרה העיקריים הם קידוד תכונות קונטקסטואליות, מבנה השיח, התרת הרפרור, המשפט והשיח, סמני שיח, תאוריית ה-centering ושחזור רפרנטים (במסגרת מודל השיח), תאוריית הרלוונטיות. בעלת תואר שלישי בבלשנות אנגלית מאוניברסיטת אילינוי, 1976.

**ליליאנה טולצ'ינסקי** (Lilliana Tolchinnsky) היא פרופסור במחלקה לבלשנות כללית באוניברסיטת ברצלונה. תחומי מחקרה העיקריים הם רכישת שפה דבורה וכתובה, טכניקות הוראה, יכולות של ילדים והישגיהם. פרופ' טולצ'ינסקי היא בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת תל אביב, 1986.

**שלמה יזרעאל** הוא ראש המגמה לבלשנות שמית בחוג ללימודי התרבות העברית באוניברסיטת תל אביב. תחומי מחקריו העיקריים הם בלשנות שמית, מקור השפה העברית ורקעה, מבנה השפה המדוברת, עברית ישראלית, שונות לשונית ובלשנות הקורפוס. בעל תואר שלישי בבלשנות שמית מאוניברסיטת תל-אביב, 1985.

**יעל משלר** היא מרצה בכירה בחוג לתקשורת ובחוג ללשון עברית באוניברסיטת חיפה. תחומי מחקרה העיקריים הם תקשורת לשונית, בלשנות האינטראקציה, חקר השיח, חקר השיחה, סוציולinguוויסטיקה, דו-לשוניות, גרמטיזציה, סמני שיח ותופעת התיקון העצמי בשיח הדבור. בעלת תואר שלישי בבלשנות מאוניברסיטת מייסיגן, אן ארבור, 1988.

**אלינור סאיג'חדאד** היא מרצה בחוג לבלשנות, המחלקה לאנגלית באוניברסיטת בר-אילן. תחומי מחקרה העיקריים הם רכישת הקריאה – גורמים קוגניטיביים ובלשניים, פסיכו-בלשנות של הקריאה, דיגלוסיה, דו-לשוניות והערכת הקריאה. בעלת תואר שלישי בבלשנות יישומית מאוניברסיטת בר-אילן, 1999. חברת הוועדה המקצועית-מייעצת לתחום שפה ואוריינות.

**יוסף צלגוב** הוא נשיא המכללה האקדמית אחווה ופרופסור במחלקה למדעי ההתנהגות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. תחומי מחקריו העיקריים הם אוטומטיזציה של תהליכים פסיכולוגיים, רכישת מיומנויות קוגניטיביות ובפרט קריאה, קוגניציה מספרית, דו-לשוניות, תהליכי הכרה, מתודולוגיה וסטטיסטיקות של מחקר פסיכולוגי. בעל תואר שלישי בפסיכולוגיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1980. חבר הוועדה המקצועית-מייעצת לתחום שפה ואוריינות.

**תמי קציר** היא מרצה בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. נמצאת בחופשה מחברותה בסגל ביה"ס לחינוך של אוניברסיטת הארוורד. תחומי מחקרה העיקריים הם הבנת הנקרא, טיפול בליקויי קריאה וחקר ההטרונגויות בדיסקליה. בעלת תואר שלישי בהתפתחות הילד מאוניברסיטת טאפטס, בוסטון, 2002. חברת הוועדה המקצועית-מייעצת לתחום שפה ואוריינות.

**דורית רביד** היא ראש החוג לתכנון לימודים והוראה ופרופסור בביה"ס לחינוך ובחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. תחומי מחקרה העיקריים הם רכישת העברית כלשון אם, התפתחות האוריינות הלשונית, התפתחות שפה מאוחרת, רכישת האיות והתפתחות יכולות של הפקת טקסט. בעלת תואר שלישי בבלשנות מאוניברסיטת תל-אביב, 1988.

**רוביק רוזנטל** לשונאי וסופר, עורך כתב העת "פנים" בהוצאת הסתדרות מורים ומכהן כמרפז הסדנאות לעיתונות בחוג לסוציולוגיה ומדעי המדינה באוניברסיטה הפתוחה. בעל הטור "הזירה הלשונית" בסופשבוע של "מעריב". עורך ספרים וכתבי עת. חבר הנהלת האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה. בין הספרים שכתב: "מילון הסלנג המקיף" (כתר, 2005), ו"חדוות הלשון" (עם עובד, 2004). כיהן בעבר כעורך הדעות של "מעריב" ו"חדשות", חתן פרס סוקולוב לעיתונות לשנת תשס"ד. חבר הוועדה המקצועית-מייעצת לתחום שפה ואוריינות.

**רחל רוזנר** היא מרצה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, שם היא עוסקת בהכשרת מורים לעברית כשפת אם. לשעבר עבדה בביה"ס לחינוך באוניברסיטה העברית. תחומי התעניינותה העיקריים הם תכניות לימודים וספרי לימוד, סגנון, עריכת לשון, סוגות בכתיבה. בעלת תואר שלישי מאוניברסיטה העברית בירושלים, 2003.

**זהר שביט** היא פרופסור מן המניין ביחידה למחקר תרבות בביה"ס למדעי התרבות ע"ש פורטר באוניברסיטת תל אביב. תחומי מחקרה העיקריים הם תרבות הילד, ההיסטוריה של התרבות היהודית במרחב דובר הגרמנית והתרבות העברית בארץ ישראל ובמדינת ישראל. בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת תל אביב, 1978.

**סידני שטראוס** המדען הראשי במשרד החינוך. פרופסור לחינוך באוניברסיטת תל אביב ופרופסור ברנקור-וייס בהתפתחות הילד ובחינוך. בעל תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת ברקלי, קליפורניה. חבר האקדמיה הלאומית האמריקנית לחינוך (NAE). חבר ועדת ההיגוי של היזמה למחקר יישומי בחינוך.

**צילה שלום** היא מרצה ללשון עברית ולדרכי הוראתה במכללת לוינסקי לחינוך. בעבר היתה ראש החוג ללשון עברית במכללה. תחומי מחקרה העיקריים הם לשונם של ספרי הלימוד לאורך המאה העשרים, הוראת לשון וקידום שפת אם בסביבה ממוחשבת. בעלת תואר שלישי מאוניברסיטת בר-אילן, 2001.

**יצחק שלזינגר** הוא פרופסור (אמריטוס) במחלקה ללשון העברית וללשונות שמיות באוניברסיטת בר-אילן. תחומי מחקריו העיקריים הם מילון, תחביר וסגנון בעברית המודרנית, משלבים בעברית המודרנית ולשון העיתונות. בעל תואר שלישי בבלשונות מאוניברסיטת בר-אילן, 1986.

## מקורות

- Berman, R.A. (2004). Between emergence and mastery: The Long developmental route of language acquisition. In R.A. Berman (ed.) *Language development across childhood and adolescence. Trends in Language Acquisition Research*, Volume 3. Amsterdam: John Benjamins, 9-34.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82 (4), 711-733.
- Elman, L.J. (2004). An alternative view of the mental lexicon. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 301-306.
- Hudson, A. (1991). Toward the systematic study of diglossia. *Southwest Journal of Linguistics*, 7, 5-15.
- Hudson, A. (2002). Outline of a theory of diglossia. *International Journal of the Sociology of Language*, 157, 1-48.
- Jackendoff, R.S. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, and evolution*. New York: Oxford University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Landauer, T.K., & Dumais, S.T. (1997). A solution to Plato's representation of knowledge: Analysis theory of acquisition, induction, and problem. *Psychological Review*, 104, 211-240.
- Mayor, J., & Plunkett, K. (2007, July). A self-organizing model of word learning constraints. *Child Language Seminar*. University of Reading, Reading UK.
- Nazzi, & Bertoncini, (2003). Nazzi, T., & Bertoncini, J. (2003). Before and after the vocabulary spurt : two modes of word acquisition? *Developmental Science*, 6, 136-142
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 1-27.
- Pressley, M. (2006, April). What the future of reading research could be. Paper presented at the International Reading Association Research Forum, Chicago, IL.
- Purcell-Gates, V., & Duke, N.K. (2007). Learning to read and write genre-specific texts: The roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 8-45.
- Ravid, & Tolchinsky, (2002). Ravid, D. & L. Tolchinsky. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448, 2002
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lieven, E.V., Tomasello, M., Behrens, H., & Speares, J. (2003). Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333-370.
- Yu, C. & Ballard, D.H. (2007). A unified model of early word learning: Integrating statistical and social cues. *Neurocomputing* 70(13-15): 2149-2165.