

”מחסום הלשון” בחינוכו של התלמיד הטעון טיפוח

ההגדרה המקובלת של המושג ”לשון” מתארת אותה כמערכת של סמלים מוסכמים (פונטיים או גראפיים), המשמשת לשם קיום של תקשורת בין בני-אדם. אכן, תפקידה הראשוני והגלוי לעין של הלשון הוא לאפשר מגע וקומוניקציה בין אנשים, המש-תייכים לאותה החברה. הלשון כמערכת פתוחה של סמלים מוסכמים היא תופעה המיוחדת למין האנושי; לפי ההשערה הנאטיביסטית, המקובלת כיום בפסיכולינגוים-טיקה, מצויד כל תינוק בריא במנגנון מולד, המאפשר לו לרכוש כשירות לשונית בשנות חייו הראשונות. באמצעותו של המנגנון הזה בונה לו הילד בהדרגה ”דקדוק” מופנם של הלשון המדוברת בסביבתו¹. מחקרים שונים מצביעים על כך, שסדר הרכישה של מיומנויות הלשון הוא קבוע, אלא שקיימים הבדלים אינדיבידואליים בקצב ההתפתחות הלשונית. המנגנון המולד קיים רק אצל יצורי-אנוש, ואינו מותנה ברמת האינטליגנציה או בגורמים סביבתיים.

הילד מגיע אפוא לבית-הספר כשהוא מצויד בכשירות לשונית בסיסית בלשון האם שלו. הוא מסוגל ליצור מבעים, הבנויים על פי כללי הלשון המדוברת בסביבתו הקרו-בה, והוא מסוגל לקלוט ולהבין מבעים כאלה, בתנאים שתוכנם הקוגניטיבי הוא בגדר השגתו. אולם אין להתעלם מן העובדה, כי חינוכו הלשוני של הילד הולך ונמשך בעת לימודו בבית-הספר. בעוד שרכישת הלשון בגיל הרך היא בעיקרה בלתי-פור-מאלית, נוסף לה עתה נדבך פורמאלי. המיומנויות הגראפיות - הקריאה והכתיבה - נלמדות בדרך שיטתית ופורמאלית. בית-הספר רואה את תפקידו העיקרי בכך, שהוא מצייד את התלמיד בכלים לשוניים נוספים כדי להקל עליו את ההשתלבות בחברה הליטראטית המודרנית. יש הטוענים (במידה מרובה של צדק), כי בגלל המקום המרכזי, שתופסת בו הוראת הכתיבה והקריאה, מזניח ביה”ס המודרני את פיתוחן המכוון והמתוכנן של מיומנויות הדיבור, אם משום שהילד שולט לכאורה במיומנויות אלה בעת כניסתו לבית-הספר, ואם משום שהמורה מניח, שכושר הדיבור יתפתח מעצמו תוך כדי לימוד המקצועות השונים.

תפקידה של הלשון בהתפתחות הילד

הזכרנו, כי הלשון היא בראש ובראשונה כלי לתקשורת בין בני אדם. אולם בצידו של התפקיד הבסיסי הזה נודעת לה חשיבות רבה בהתפתחותו של הפרט. הלשון משמשת אמצעי לתפיסת המציאות ולהבנת עצמנו. באמצעותה תופסים אנו את העולם החיצוני ואת עולמנו הפנימי גם יחד. היא מאפשרת לאדם להעניק משמעות לתופעות, הנת-פסות בחושים, באמצעות ייחוסן של התופעות האלה למערכת המושגים המופנמת שלו (והרי כל מושג זקוק לשם, למלה; ללא שם המושג ”עירור”, ולמעשה אינו קיים כלל). יש שהשוו את לשון האדם למעין רשת, שדרכה הוא מסנן את הגירויים המגיעים אליו באמצעות החושים. ב”ל וורף (1956) ניסח את הדברים בצורה קיצונית - לדעתו הלשון הספציפית, שרוכש האדם בילדותו, היא הקובעת את תפיסת העולם ואת דרך החשיבה שלו. מכיוון שלכל לשון דרכה המיוחדת בחלוקת אוצר המלים ובשימוש

1 ראה חומסקי 1965, עמ' 27-28.

אתר דעת - מכללת הרצוה

בקטגוריות דקדוקיות, נבדלים דוברי הלשונות השונות אלה מאלה בדרכי חשיבתם, שהרי דרכים אלה מוכתבות, לדעתו, על-ידי מבנה לשון האם שלהם. גם אם לא נקבל את ההשערה הזאת (המוכרת כ"היפותיזת ספיר-וורף בדבר היחסיות הלשונית") בניסוחה הקיצוני, לא נוכל להתעלם מן העובדה, שהלשון הטבעית אכן מתעלה ומסדירה את החשיבה. במלים אחרות - הלשון אינה רק כלי או לבוש, היא ממלאת תפקיד של כלי ושל תוכן גם יחד.

חשיבותה של הלשון גדולה גם בתחום אחר, והוא הזכירה. מתן שמות לחפצים, לתור-פעות ולאידאיות מאפשר לנו לקודד אותם לשם אחסונם בזיכרון. ניסויים הראו, שילדים, המתבקשים לצייר צורה מסוימת מן הזיכרון, נוטים לשנות אותה במקצת, כך שתתאים לחפץ מוכר, שהם מכירים את שמו. הם נזקקים אפוא ללשון כגורם מתווך בתהליך הזכירה. באמצעות הלשון יכול האדם לחשוב על דברים, שהתרחשו בעבר, מבלי להיות ככול לניסיון המיידית שבהווה. מן הצד השני הוא מסוגל לחשוב גם במושגים של "כאילו" על עניינים אפשריים, גם אם לא התרחשו מעולם.

יש להניח, שהקשר שבין הלשון והחשיבה הוא דו-כיווני. כל הסימנים מעידים על כך, שהשליטה בשפה קשורה קשר הדוק עם ההצלחה בלימודים, שהרי רוב רובם של הלימודים בבית-הספר קשורים במדיום המילולי. לדעתם של פוסטמן וויינגרטנר² על החינוך המודרני להקצות ללשון מקום מרכזי בחינוך כדי להכין את התלמידים לעולם, שבו נעשה שימוש כה רב ומגוון בלשון (language-centered education).

ללשון נודע תפקיד חשוב נוסף בהתפתחותו של הילד - היא משמשת גורם מרכזי בתהליך החברתי (הסוציאליזציה) שלו. באמצעות הלשון (אם כי לא באמצעותה בלבד) נעשה הילד בהדרגה לחבר מקובל באותן חברות ותת-חברות, שהוא משתייך אליהן. במקרים מסוימים עשויה לשונו של האדם לשמש מחסום בפני קבלתו לחברה, משום שהתנהגותו הלשונית אינה תואמת את זו, שמצפים ממנו האחרים. הדבר כולט לעין, כאשר ילד המדבר בצורה "בלתי מקובלת" חש ביחס של זרות מצידם של בני גילו. מבטא זר או שימוש במבני לשון בלתי-מקובלים עלול ליצור חיץ חברתי ולהקשות על תהליך החברות.

רכישת לשון-האם כרוכה למעשה בשני סוגים של כשירות: כשירות, שחומסקי קורא לה "דקדוקית"³, וכשירות שהיימס קורא לה "קומוניקטיבית"⁴. כשירות מלאה או "שליטה" בלשון לצורך השימוש המעשי בה כרוכה הן ביכולת ליצור מבעים "נכונים" מבחינה דקדוקית והן בכושר להתבטא בצורה "מקובלת", ההולמת את התנאים ואת הנסיבות. הכשירות הדקדוקית נרכשת באמצעות הפנמה של כללים תחביריים, צורניים וסימנטיים. הילד קולט מבעים מסביבתו, ובאמצעות המנגנון המולד שלו הוא מפיק מהם כללים, המאפשרים לו ליצור מבעים "דקדוקיים", גם אם טרם שמע אותם לפני-כן. הכשירות הקומוניקטיבית מוסיפה להתנהגות הלשונית ממד חברתי-תרבותי, ובכך היא משלימה את הכשירות הדקדוקית. גם רכישת כשירות זו כרוכה בהפנמה של כללים, אלא שבמקרה זה מדובר בכללי שימוש בלשון, שבאמצעותם מתאים האדם את מבעו לנמעו, להקשר ולנסיבות⁵.

2 ראה פוסטמן וויינגרטנר 1969, עמ' 98-132.

3 ראה חומסקי 1966, עמ' 9.

4 ראה היימס 1972, עמ' 278-282.

5 גרגורי (1967) מכנה כללים אלה כשם "כללים דיאטיפיים".

אתר דעת - מכללת הרצוג

תהליך החברות הלשוני כולל אפוא רכישת שתי הכשירויות. אפשר לטעון, כי תהליך זה מתרחש למעשה ללא עזרתו של הלימוד הפורמאלי בבית-הספר. אכן, סביבתו של הילד הרך מסייעת לו להפנים את כללי השימוש בלשון בשלב מוקדם למדי של התפתחותו. הוא לומד, למשל, לפנות בצורה שונה אל אנשים שונים; פנייתו אל אמו שונה, למשל, במידה זו או אחרת מפנייתו אל מבוגר שמחוץ למשפחתו. הבדלים אלה הולכים ומתעדנים במשך הזמן, והילד רוכש לו בהדרגה "רפרטואר של משלבים" לצורכי הבעתו.⁶ רפרטואר זה תלוי במידה רבה ברקע החברתי-כלכלי של הילד. מוכרת התופעה, שתלמידים מרקע סוציו-אקונומי מקופח מתקשים להתאים את לשונם לזו המקובלת בבית-הספר (וראה בעניין זה עוד להלן).

הלשון כמחסום ללמידה

ב' ברנשטיין וד' לאוטון טענו בשנות הששים, כי לשונם של ילדים מבני המעמד הנמוך בכריטניה דלה ולקויה.⁷ דלותם הלשונית של תלמידים אלה היא, לדעת ברנשטיין, המגבילה את כושר החשיבה שלהם, והיא הגורם העיקרי לכשלונם בלימודים ופוגעת, לכן, בסיכויי הניצחון החברתית והמקצועית שלהם.⁸ בהנחתו זו "העביר" ברנשטיין את השערת היחסיות הלשונית של וורף מן המישור הבין-לשוני אל המישור התוך-לשוני: כשם שלשונה הספציפית של החברה קובעת את דרכי תפיסת העולם של אנשיה, כן קובעת התת-לשון או "הסוציולקט" את דפוסי החשיבה של בני המעמד הנמוך.

מן הראוי לציין, כי אין בידנו הוכחות אמפיריות חותכות המאשרות את הנחותיו של ברנשטיין. דרכי ההשפעה של הלשון או התת-לשון על תפיסת עולמו ועל דרכי החשיבה של הפרט הן עניין הנתון עדיין לויכוח ולספקולאציות. ספק אם אפשר לקבל את ההנחה הפשטנית הגורסת, כי טיפוח לשונו של התלמיד הטעון טיפוח יביא מניה וביה לשיפור בדפוסי החשיבה שלו. לכן התפלאנו למצוא במבוא לתכנית הלימודים בעברית לתלמידים טעוני-טיפוח שבחטיבת הביניים את הדברים הבאים: "בספרות המקצועית רווחת הסברה, שליקויי החשיבה של טעוני הטיפוח מקורם בפיגור בלשון; יש להניח על-כן ששיפור הלשון יקדם את כושר החשיבה ואת יכולת הלמידה בכללה".⁹ יש סיכויים שהישגי התלמיד בלימודים אכן ישתפרו, אם יקדיש המורה תשומת לב לטיפוח הלשון. משום שבדרך זו ירכוש הילד הטעון טיפוח בהדרגה את "הצופן המשופרט" או "הפורמאלי" (כך מכנה אותו ב' ברנשטיין), המשרת את ההוראה בביה"ס ואת ספרי הלימוד; אולם מכאן ועד לשיפור כושר החשיבה באמצעות טיפוח הלשון עדיין רחוקה הדרך. יש להניח, ששיפור כושר החשיבה, או "שיקום האינטליגנציה החבולה" מותנה בטיפול יסודי ורצוף בדפוסי החשיבה ובתהליכי ההמשגה.¹⁰ רמז לכך נוכל למצוא אולי בניסוי, שנערך מטעם משרד החינוך והתרבות בהוראת הנושא "החשד לסוגיו" לתלמידים הטעונים טיפוח (ירושלים, תשכ"ח). במסגרת הפרויקט ניסו עורכי הניסוי לפתח את כושר החשיבה של התלמידים באמצעות פרקי קריאה, תרגילי הבעה בכתב, דקדוק, כתיב ושימוש במילון. התלמידים שיפרו את כושר השימוש במילון וכן את הכתיב ואת מיומנות מציאת השורש, אולם

6 ראה דיון מפורט במושג "משלב" במאמרי (ניר תשל"ו).

7 ראה ברנשטיין (תשכ"ט) ולאוטון (1968).

8 את דעתו על השפעת הלשון על חשיבתם של ט"ט שינה ברנשטיין במקצת במאמרים מאוחרים יותר (ראה ברנשטיין 1970).

9 ראה "עברית בחטה"ב לט"ט" (תשל"א), המבוא - עמ' 1.

10 ראה פרנקשטיין תשל"א.

בפיתוח כושר החשיבה לא ניכרו הישגים ממשיים, ולא היה יתרון לקבוצת הניסוי על קבוצת הביקורת.

בשנות השבעים גבר הזרם הרואה בסוציולקט של טעוני הטיפוח וריאציה לשונית בעלת סימני היכר מסוימים, המסוגלת לשרת את המשתמשים בה בצורה טובה ויעילה אפילו לשם קומוניקאציה של רעיונות מופשטים ומסובכים. זרם זה קשור בשמו של ר' לייבוב בארה"ב¹¹, שחקר את "האנגלית השחורה" המקובלת בפיהם של תושבי הגטו הכושי בארה"ב. הוא מצביע על כך, שבאמצעות הסוציולקט שלהם מסוגלים הכושים לבטא רעיונות מורכבים ומופשטים¹². אך גם אם נניח, שלשונם של טעוני הטיפוח אינה בגדר מחסום לחשיבה, הרי אין להתעלם מכך, שהיא עלולה להיות מחסום ללמידה. עצם העובדה, שהילד נתקל בכניסתו לבית הספר בעולם של סמלים, השונה במידה ניכרת ממערכת הסמלים של הסוציולקט שלו, היא בבחינת קושי המכביד על ההסתגלות לביה"ס וללימודים. הפער הנוצר בדרך זו עלול להיחפז למחסום של ממש.

במקרים רבים אין המורה מודע כלל למצב העניינים. הוא מניח כדבר המובן מאליה, שהלשון התקנית-פורמאלית, שהוא עצמו משתמש בה, ידועה לתלמיד ומוכרת לו, וגם אם התלמיד מתקשה פה או שם, חזקה עליו שיקנה שליטה בה אגב לימוד הקריאה והכתיבה. יש מורים, הנוטים להגיב על דרכי ההבעה של התלמיד הטעון טיפוח בהערות כגון: "כך אין מדברים; זו לשון קלוקלת". בהערות כאלה הם מקווים "לתקן" את לשונו הלקויה של התלמיד. אין הם מבינים, כי תת-לשון זו, שיש לה אפיוני מבטא, דקדוק ואוצר מלים משלה, אינה אלא חלק מתרבותו של הילד. תרבות זו, לרבות הסוציולקט האופייני לה, הוא קולט מסביבתו בבית הוריו וברחוב. היא הופכת לחלק מדימויו העצמי שלו (גיורא מדבר על "האגו הלשוני" של האדם, שנדבכו העמוק ביותר הוא המבטא¹³). שלילה של הווריאציה הלשונית, שמביא עימו הילד הטעון טיפוח מביתו, עלולה להתקבל כפגיעה בזוהרתו ובדימויו העצמי. לשון אחר אם אומרים לו: "לשונך גרועה ומקולקלת", הרי זה כאילו נאמר לו: "אתה לקוי". הצטברות של הערות מסוג זה עלולה לעורר רגשות של ניכור ואף של תוקפנות.

גם אילו היו הערות מסוג זה בלתי מזיקות, האם יש בכוחן "לתקן" את לשונו של התלמיד טעון הטיפוח ולחולל שינוי של ממש בהתנהגותו הלשונית? נתונים שונים מצביעים על כך, שהילד רוכש את הרגלי הדיבור שלו בגיל הרך בעיקר מן ההורים¹⁴, ולאחר כניסתו לבית הספר ההשפעה המכרעת על ההתנהגות הלשונית נודעת לקבוצת הגיל (peer group)¹⁵. במחקר, שערכו לופלין וגוייט על השפעת החינוך הפורמאלי בבית הספר על "האנגלית השחורה" של ילדים כושים, התברר, כי רק חלק מן האפיונים של הסוציולקט הזה משתנים בהשפעת החינוך הפורמאלי¹⁶.

לשונם של טעוני הטיפוח בישראל

חינוכם של טעוני הטיפוח מעסיק, כידוע, בצורה אינטנסיבית למדי את המחנכים

-
- | | |
|----|-----------------------------------|
| 11 | ראה, למשל, לייבוב 1973 |
| 12 | ראה גם ליקוק 1972. |
| 13 | ראה גיורא 1972. |
| 14 | ראה חומסקי והאלה 1968, עמ' 1-250. |
| 15 | ראה לייבוב 1973 |
| 16 | ראה לופלין וגוייט 1976. |

בישראל. באוניברסיטאות אחדות הוקמו מרכזים מיוחדים למציאת שיטות לימוד וחינוך ההולמות את אוכלוסיית התלמידים הזאת. משרד החינוך והתרבות מקציב סכומים ניכרים ומשקיע מאמצים רבים בקידום חינוכם של תלמידים מקופחי-תרבות. מוזר אפוא, שטרם נערך בישראל מחקר מקיף על התנהגותם הלשונית של הילדים האלה. נכתב, אמנם, מחקר על לשונם הכתובה של טעוני הטיפוח (שטאל תשל"א), אך גם הוא עוסק רק בהיבטים מסוימים, ואין בו ניתוח בלשני מקיף. ל' דייויס מאוני-ברסיטת חיפה¹⁷ עורך עתה מחקר על דיבורם של ילדים ט"ט בבתי-ספר בחיפה ובאזור הצפון, אולם עד כה פורסמו רק ממצאים מועטים וטנטטיביים, שאין בהם כדי לתת תמונה ברורה ומפורטת. דייויס מציין את העובדה, שהשפה שבפי טעוני-הטיפוח אינה הומוגנית. עם זאת הוא מזכיר כמה אפיונים המצביעים על נטיה להתגבשות של "דיאלקט טעוני הטיפוח". ההבדלים, שנמצאו בין דיבורם של ילדים מב-ססיס לבין דיבורם של טעוני הטיפוח, אינם מעידים, לדעת דייויס, על הבדלים בתוכן הדיבור וכיכולת ההפשטה. הוא טוען: "ברור, כי השפה המדוברת של ט"ט מסוככת מאד, ומחקר רב עדיין דרוש עד שנוכל להגיע למסקנות מספקות ומדויקות"¹⁸.

ידוע לנו על עבודת מחקר נוספת על לשונם המדוברת של תלמידים טעוני טיפוח¹⁹, אולם תוצאותיה טרם פורסמו. מן החומר, שנאסף עד עתה, ומעדויות אנקדוטאליות של מורים וגננות אפשר ללמוד, כי אכן מצויים כמה אפיונים ללשון הדיבור של טעוני הטיפוח. לא מדובר, כנראה, על הבדלים של ממש בכמות המלים העומדות לרשות הילדים לצורך דיבור בלתי-פורמאלי, אלא בדרך ההיגוי (מבטא של הגאים מסוימים והטעמת המשפט), בשימוש בזמני הפרעל (ט"ט נוטים להשתמש יותר בזמן המורכב "היה + בינוני") ובהרכבו של אוצר המלים.

אם לשפוט על פי עדויותיהם של מורים ומחנכים, יש לחפש את ההבדלים המשמעותיים שבין התנהגותם המילולית של ילדים טעוני טיפוח לבין זו של ילדים מבוססים בכיוון אחר. ברנשטיין (1970) מרמז על כך, שלילד המבוסס יש משרע רחב יותר של דרכי-ביטוי מילוליות. נוכל להיזקק בהקשר זה למושג הסציולינגוויסטי - "משלב", ולומר, כי התנהגותו הלשונית של הילד הט"ט מוגבלת יותר מבחינת האופציות המשלביות העומדות לרשותו. ילד זה משתמש בווריאציה של לשון הדיבור שלו לכל הצרכים, בין אם הם פורמאליים ובין אם הם אינטימיים. חברו המבוסס מסוגל להתבטא בצורה דיפרנציאלית - אין הוא משתמש באותן מלים ובאותם המבנים בכל הנסיבות שהוא נתון בהן. ייתכן שבנסיבות בלתי פורמאליות מסוימות הוא ישתמש בוורי-אציה הקרובה מאוד לסוציולקט של חברו הטעון-טיפוח; אולם בנסיבות פורמאליות, כגון בזמן של שיעור בבית-הספר, בשיחה עם פקיד או בבואו לכתוב מכתב, הוא מסוגל לעבור למשלב פורמאלי יותר. בנסיבות כאלה הוא יתבטא, כך יש להניח, במשפטים שלמים ובנויים "כהלכה" ובאוצר מלים מעודן ומגוון יותר. נוכל לומר אפוא, שלילד המבוסס יש רפרטואר רחב יותר של אופציות משלביות "כלפי מעלה"; רפרטואר זה מאפשר לו להצליח יותר בלימודים ולהתבטא בצורה ההולמת את הנסיבות. הוא מסתגל בצורה גמישה יותר למוסכמות החברתיות בכל הנוגע לשימוש בלשון. הילד הט"ט מוגבל יותר בהתנהגותו הלשונית, משום שגמישותו המשלבית מצומצמת יותר. גם כשהוא משתמש במלים ובביטויים הלקוחים מן המשלב הפורמאלי

17 ראה דייויס 1977.

18 שם, עמ' 138.

19 עבודת הדוקטור של הגב' יהודית קאיס מאוניברסיטת חיפה.

"הגבוהה", אין הוא מצליח להשתמש בהם תמיד כהלכה. לעתים מעיד שימוש כזה על שליטה חיצונית, כלומר על רובאליזם, שאין מאחוריו "כיסוי מושגי"²⁰.

עד עתה טרם נחקר נושא הגמישות המשלבת בצורה יסודית. כדי להשוות את האופ-ציות המשלבות העומדות לרשותם של תלמידים ט"ט לעומת אלה העומדות לרשות תלמידים מבוססים, יש לבדוק את התגובות המילוליות של מדגם משתי קבוצות התלמידים, כשהן נתונות בנסיבות פורמאליות ובלתי-פורמאליות. למטרה זו אין להסתפק בראיון אחד, שבו מנסים לדווח את התלמידים ולבדוק את תגובותיהם המילוליות²¹. מחקר, שיבדוק את הגמישות המשלבת של ילדים מרקעים חברתיים שונים, עשוי לשפוך אור על כשירותם הקומוניקטיבית של ילדים שונים, ובכך לספק למורה נתונים על הדרכים לשיפור כשירותם של תלמידים הטעונים טיפוח.

עמדת המורה

בטרם נדון בעמדתו הרצויה של המורה אל התנהגותו הלשונית של התלמיד הטעון טיפוח, מן הראוי להעיר, כי אין אנו עוסקים כאן בנושא הכללי של דרכי ההוראה לתלמידים ט"ט ובדרכים לשיפור חשיבתם. אין אנו גורסים, כי "טיפול" כלשונם של תלמידים אלה יביא מניה וביה להעלאת תפקודיהם הקוגניטיביים. הקשרים שבין הלשון לחשיבה הם סבוכים ומורכבים; אין להסיק, למשל, מן העובדה, שילד טעון טיפוח משתמש ב"מלה מופשטת", שהוא מסוגל לחשיבה בדרגת הפשטה גבוהה (הדבר מותנה ב ד ר ך השימוש במלה ובהקשר). כשם שהעשרת אוצר המלים אינה כרוכה בהכרח בהעשרת אוצר המושגים ובשכלול החשיבה.

יש לזכור, כי אין טעם להקנות לתלמיד מלה מסוימת, אם אין לו המוכנות הקוגני-טיבית לקלוט את המושג, שהמלה מייצגת. שימוש "חיצוני" במלה, כשהמושג הקשור בה לא הופנם כראוי על-ידי הילד, יביא בהכרח לרובאליזם. עם זאת קיים גם סוג אחר של העשרה מילולית, המתבטא בהקניית מונח חדש למושג קיים; לדוגמה - מלה המשמשת במשלב פורמאלי, ואינה מוכרת לתלמיד, אם כי המושג עצמו אינו חדש עבורו. לעתים קיים המושג בתודעת התלמיד בצורה לטנטית, ועל-ידי הקניית השם מתגבש המושג ונעשה ברור ומדויק יותר. (למשל: לימוד השם "דרגנוע" למד-רות נעות). המשמעות הפסיכולוגית של העשרת אוצר המלים אינה אפוא פשוטה כל עיקר.

נחזור עתה אל הסוציולקט, שמביא עמו התלמיד הטעון טיפוח לבית-הספר. מה תהיה עמדתו של המורה אל הדיבור שבפי התלמיד? בעלי דעות קיצוניות בארה"ב טוענים, כי ל"אנגלית השחורה" יש מקום גם בבית-הספר בצידה של הלשון התקנית-הפורמאלית. היו שהציעו להתיר לתלמידים להשתמש בלשונם המדוברת גם לצורכי כתיבה, ואף לפרסם ספרי לימוד בסוציולקט זה. את נימוקיהם הם תולים הן בעובדה, שלשונם של ילדי הגטו אינה דלה באמצעיה המילוליים מן הלשון הפורמאלית, והן בתביעה לקיים "פלוראליזם לשוני" בצידו של הפלוראליזם התרבותי הקיים בארה"ב. כאמור, תביעה זו קיצונית היא; בשם השויון והפלוראליזם עלול בית-הספר לגרום

20 אכן, אחת הכעיות הקשות בחקר לשונם של ט"ט היא לעמוד לא רק על ההיבטים החיצוניים של ההבעה (שימוש באוהמ"ל, היגוי, תחביר וצורות) אלא על הצד התוכני-סימנטי-מושגי. 21 בדרך זו חקר דייוויס (1977) את דיבורם של תלמידים ט"ט.

עוול לתלמידים הטעונים טיפוח. המסקנה עלולה להיות זו: אם אין הילד הטעון טיפוח נופל בכושר ההבעה שלו מן הילד המבוסס השולט בלשון התקנית, שמא אין כלל צורך ללמדו את הלשון הפורמאלית... גישה כזו, הנראית סובלנית במבט ראשון, מתעלמת מן המחסום הלשוני של טעוני הטיפוח. כפי שכבר צוין, מתקשים טעוני הטיפוח במעבר המשלבי מלשונם המדוברת אל הווריאציה התקנית-פורמאלית המקובלת באינטראקציה המילולית בכיתה, ושבה כתובים ספרי הלימוד. אם לא יסולק המחסום הלשוני, יתקשו התלמידים להתקדם בלימודים, ובסופו של דבר יתחסס לפניהם האפשרות של מוביליות חברתית ומקצועית.

מצד אחר - אל לו למורה לפסול ולהוקיע את לשון הדיבור של טעוני הטיפוח. אדרבא - יצביע על יסודות פולקלוריסטיים המשוקעים בה. אולם אין גישה כזאת עומדת בסתירה לצורך להקנות לתלמיד את הכושר להשתמש בלשון הפורמאלית-התקנית לצרכי הלימוד והכתיבה. הוא יזקק ללשון הפורמאלית גם בקוראו עיתון ובבואו במגע עם הממסד.

הגישה הרצויה לדעתנו היא להגדיל את הרפרטואר המשלבי של התלמיד; הסוציולקט שלו ישמש לו כמשלב לצורך התקשורת שלו במשפחה ובקבוצת הגיל, ואילו הלשון הפורמאלית תשרת אותו כלשון הלימוד בבית הספר, ומאוחר יותר - לשימוש בנסיבות פורמאליות-רשמיות. על המורה להכיר בעובדה, שבעייתו העיקרית של הילד הטעון טיפוח בתחום הלשון היא הקושי שלו לעבור מצופן אחד למשנהו בהתאם לנסיבות. מבחינה זאת יש לילד המבוסס יתרון - הכשירות הקומוניקטיבית שלו מפותחת יותר; רוב הילדים המבוססים שולטים הן בצופן המשופרט והן בצופן המוגבל (לפי המינוח של ברנשטיין), והם מסוגלים, כבר מגיל צעיר יחסית, לעבור מצופן אחד לשני, כאשר הנסיבות מחייבות את הדבר. הרפרטואר המשלבי שלהם גדול יותר וגמישותם הנושלת מפותחת יותר.

מן הבחינה המעשית יש להציע אפוא למורה שלא להתערב בלשון המדוברת העממית, שמביא עמו התלמיד הטעון טיפוח, ושלא להציגה כ"טעונה תיקון". מן הצד השני יש מקום להתערב בתקשורת הפורמאלית, המחייבת שימוש בווריאציה התקנית. וריאציה זו תוצג כמדיום הלשוני המשרת את פעולות הגומלין המילוליות בכיתה ואת צרכי הכתיבה. לשתי הווריאציות יש מקום, אך כל אחת מהן משרתת צורך שונה. הקניית הכשירות הקומוניקטיבית משמעותה להביא את התלמיד לידי כך, שישתמש בכל אחת מן הווריאציות הלשוניות בהקשרים ההולמים אותה.

מראי מקומות

- ברנשטיין ב', "אספקטים של לשון ושל למידה בהתהוותו של התהליך החברתי", החסך בתרבות ויכולת הלמידה (א' מינקוביץ - עורך), בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשכ"ט. עמ' 45-57 (תרגום: י' קוברסקי).
- דייויס ל', "לשונם של טעוני טיפוח", עיונים בחינוך 14, תשל"ז, עמ' 133-138.
- מינקוביץ א', התלמיד טעון הטיפוח, ירושלים, ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית, תשכ"ט.

אתר דעת - מכללת הרצוג

- ניר ר', הוראת העברית כלשון אם, תל-אביב, עמיחי, תשל"ד.
- ניר ר', "המושג 'משלב' ומקומו בהוראת לשון האם", עיונים בחינוך 11, תשל"ו, עמ' 97-110.
- עברית כחטיבת הביניים לטעוני טיפוח - הצעה לתכנית-לימודים, א. מבוא. ירושלים, המרכז לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, תשל"א.
- פרנקנשטיין ק', שיקום האינטליגנציה החבולה, ירושלים, ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית, תשל"א.
- קאסי י', "מחקרים כלשונם של טעוני-טיפוח", עיונים בחינוך 4, תשל"ד, עמ' 109-128.
- שטאל א', לשונם הכתובה של טעוני טיפוח, חיבור-דוקטור, ירושלים, תשל"א.
- שטאל א', "סכיבתו הלשונית של התלמיד טעון הטיפוח, ויחסו של ביה"ס אליה", הילדים משכונת חיים - מדריך למורה, תל-אביב, המרכז לטלוויזיה לימודית, תשל"ו. עמ' 19-33.
- Bernstein B., "A Sociolinguistic Approach to Socialization: with Some Reference to Educability", in F. Williams (ed.), *Language and Poverty*, Chicago, Markham, 1970. pp. 25 - 61.
- Chomsky N., *Aspects of the Theory of Syntax*, The Hague, Mouton, 1965.
- Chomsky N., *Topics in the Theory of Generative Grammar*, The Hague, Mouton, 1966.
- Chomsky N. & Halle M., *The Sound Pattern of English*, New York, Harper & Row, 1968.
- Gregory M., "Aspects of Variety Differentiation", *Journal of Linguistics* 3/2, 1967. pp. 177-274.
- Guiora A.Z., "Construct Validity and Transpositional Research" *Comprehensive Psychiatry* 13, 1972, pp. 139-150.
- Hymes D.H., "On Communicative Competence" in: *Sociolinguistics* (J.B. Pride & J. Holmes - eds.), Penguin Education, 1972. pp. 269-293.
- Labov W., "The Study of Language in its Social Context" in: *Language and Social Context* (P.O. Giglioli - ed.), Penguin Education, 1973. pp. 283-307.

- Lawton, D., *Social Class, Language and Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1968.
- Leacock E.B., "Abstract versus Concrete Speech – a False Dichotomy" in: C.B. Cazden et al. (eds.), *Function of Language in the Classroom*, New York and London, Teachers College Press, Columbia University, 1972. pp. 111-134.
- Loflin M.D. & Guyette T., "The Impact of Education on Dialect Change", *International Journal of the Sociology of Language* 7, 1976. pp. 49-62.
- Morrison A. & McIntyre D., *Schools and Socialization*, Penguin Modern Psychology, 1973 (rep.)
- Postman N. & Weingartner C., *Teaching as a Subversive Activity*, New York, Delta Books, 1969.
- Spolsky B., "Linguistics and the Language Barrier to Education" in: *Current Trends in Linguistics*, vol. 12, part 3 (T.A. Sebeok, ed.), The Hague – Paris, Mouton, 1974. pp. 2027-2038.
- Whorf B.L. *Language, Thought and Reality*, edited by J.B. Carroll, New York, Wiley, 1956.