



עובדה מוזרה על אילמידת הקריאה

ג'יימס פול ג'י

במקור | **A strange fact about not learning to read**
פרק 2 מתוך הספר | **Situated Language and Learning. A Critique of
Traditional Schooling**, James Paul Gee, Routledge, 2004

תרגום מאנגלית | דורית אתר עבור מיזם מישרים



Photo by Siora Photography on Unsplash

עובדה מוזרה

"מי הם, אם כן, הילדים שאינם מצליחים לקרוא בשלב מוקדם? חלקם ילדים עם הפרעות נוירולוגיות אמיתיות המקשות על לימוד הקריאה. אך מרביתם עניים או מגיעים מקבוצות מיעוט שחבריהן מתמודדים עם דעות קדומות ודיכוי (Snow et al. 1998). אף שעובדה זו ידועה כיום, כך שמתייחסים אליה כאל עובדה מובנת מאליה, עלינו לראות בה עובדה מוזרה.

מדוע שיהיה קשר בין עוני או השתייכות לקבוצה חברתית מסוימת לבין למידת קריאה בבית ספר? הרי כל הרעיון של החינוך הציבורי הוא ליצור מגרש שווה כוחות לכל הילדים, לא?"

פוליטיקאים, קובעי מדיניות והתקשורת בארצות הברית מעלים את הטענה כי אנו נמצאים ב"משבר קריאה" (National Institute of Child Health and Human Development 2000a, b) לטענתם, רבים מהילדים אינם לומדים לקרוא ברמה טובה מספיק. תומכי הגישה המסורתית (traditionalists) טוענים כי הסיבה לכך היא שילדים אינם מקבלים כמות מספקת של הוראה מפורשת של "פונטיקה": כלומר, הקשר בין צלילים לאותיות (לדוגמה, העובדה שהאות "a" באנגלית מייצגת צלילים שונים במילים "bat", "bate" ו-"calm"). ואילו מחנכים פרוגרסיביים יותר טוענים, שהסיבה היא שבתי הספר מתרכזים יותר מדי בתרגול מיזמניות חסר משמעות שאינו מעורר מוטיבציה.

עד כמה שזה יישמע מוזר, לימוד הקריאה הוא לא נושא טוב למחלוקת גדולה. הרי מרבית הילדים לומדים לקרוא, ללא קשר לגישת ההוראה שמאמץ בית הספר שלהם, כל עוד היא לא מטופשת במיוחד (Coles 1998, 2000). והתלמידים בארה"ב מצליחים יפה בקריאה מוקדמת בהשוואות עם מדינות אחרות (Elley 1992; Snow et al. 1998).

מי הם, אם כן, הילדים שאינם מצליחים לקרוא בשלב מוקדם? חלקם ילדים עם הפרעות נוירולוגיות אמיתיות המקשות על לימוד הקריאה. אך מרביתם עניים או מגיעים מקבוצות מיעוט שחבריהן מתמודדים עם דעות קדומות ודיכוי (Snow et al. 1998). אף שעובדה זו ידועה כיום, כך שמתייחסים אליה כאל עובדה מובנת מאליה, עלינו לראות בה עובדה מוזרה. מדוע שיהיה קשר בין עוני או השתייכות לקבוצה חברתית מסוימת לבין למידת קריאה בבית ספר? הרי כל הרעיון של החינוך הציבורי הוא ליצור מגרש שווה כוחות לכל הילדים, לא?"

אמהר ואוסף, כי אף שאתמקד כעת בילדים "עניים" ובני קבוצות מיעוט, הסוגיה היא לא באמת העוני או סטטוס המיעוט כשלעצמם. הסוגיה האמיתית היא הכישלון, תהא הסיבה אשר תהא, להיות חבר ב"קבוצת השתייכות" ("in group") מסוימת. לעת עתה, נכנה את "קבוצת ההשתייכות" הזו "מועדון בית הספר". לא צריך להיות עני במיוחד כדי להישאר מחוץ לקבוצת ההשתייכות הזו. די בכך שילד ירגיש חוסר שייכות לבית הספר ולמערכת החינוך הפורמלית ממגוון סיבות. לא כל ילד שלומד בבית ספר שייך ל"מועדון בית הספר" ולא כל ילד שאינו שייך למועדון הוא עני או "לא לבן". אך לעת עתה נניח לסוגיה זו ונדבר על עוני וסטטוס של מיעוט.

המחלוקת הציבורית על קריאה צריכה לעסוק פחות בדיונים על שיטות הוראה ויותר בהבנת הקשרים בין העוני לבין (היעדר) לימוד קריאה. הבנת קשרים אלה תשפוך אור על סוגיות רחבות בהרבה על אודות למידה וחינוך בית-ספרי. העובדה המוזרה שעוני ולימוד הקריאה בבית ספר קשורים זה לזה, לא נגרמת

"המחלוקת הציבורית על קריאה צריכה לעסוק פחות בדיונים על שיטות הוראה ויותר בהבנת הקשרים בין העוני לבין (היעדר) לימוד קריאה. הבנת קשרים אלה תשפוך אור על סוגיות רחבות בהרבה על אודות למידה וחינוך בית-ספרי."

מכך שילדים עניים טובים פחות בלמידה מילדים עשירים. כדי להמחיש זאת, נחשוב לרגע על תופעת הפוקימון, שהיא אולי "האופנה החולפת" הוותיקה ביותר בתרבות הפופולרית (שדועכת כעת, אם כי האבחנות שיצוינו לגביה יכולות להתאים באותה מידה לדיגי'מון, דרגון בול Z, או יו-גי-הו!).

פוקימונים (קיצור של "Pocket Monsters" - "מפלצות כיס") הם יצורים קטנים משונים למראה המטופלים על ידי מאמנים אנושיים. הם יכולים להילחם זה בזה, אך המפסידים לא מתים, הם רק נרדמים. דמויות הפוקימון מופיעות על קלפים, בצורת בובות מפלסטיק, במשחקי וידאו, ובתוכניות טלוויזיה וסרטים.

קיימים למעלה מ-250 פוקמונים כיום. אך בואו נתייחס רק לעולם הפוקימון מהתקופה של משחקי נינטנדו גיים בוי (Nintendo Game Boy games), פוקימון אדום, כחול וצהוב, שיצאו בסוף שנות ה-90 (לדוגמה, ראו אצל Hollinger and Ratkos, 1999). במשחקים החדשים נוספו עוד פוקימונים רבים. בתקופה ההיא היו 150 דמויות פוקימון. לכולם שמות רב-הברתיים, מארודקטיל ונידוראן ועד וורטורטל. כל שם של פוקימון מייצג לא רק את הפוקימון הספציפי, אלא גם סוג של פוקימון. ילד יכול לאסוף כמה ארודקטילים או נידוראנים במשחק.

כל פוקימון שייך לאחד מ-16 סוגים (חרק, אופל, דרקון, חשמל, לחימה, אש, רוח, עשב, אדמה, קרח, רגיל, רעל, על-חושי, סלע, פלדה, ומים) שקובעים את צורת הלחימה של הפוקימון. קיימים למעשה יותר מ-16 סוגים, מאחר שחלק מהפוקימונים הם מסוגים מעורבבים או היברידיים, אך נניח לזה. ניקח כדוגמה את צ'רמנדר, פוקימון שנראה כמו דינוזאור כתום הפולט אש ומזנבו הארוך. צ'רמנדר הוא מהסוג 'אש' ומצויד במיומנויות תקיפה כמו גחלת, מבט, זורק להבות, וסחרור אש.

רבים מהפוקימונים, אם לא כולם, יכולים להתפתח ככל שהם צוברים ניסיון ולהפוך לפוקימון אחד או שניים אחרים. וכך, צ'רמנדר יכול להתפתח לצ'רמיליון. צ'רמנדר וצ'רמיליון דומים למראה, למעט זה שלצ'רמיליון יש קרניים. צ'רמיליון בעצמו יכול בסופו של דבר להתפתח לצ'ריזארד, שנראה כמו צ'רמיליון עם כנפיים.

לכל פוקימון יש מערכת של מיומנויות הקובעות את סוגי התקיפה השונים שהוא יכול לבצע בקרבות נגד פוקימונים אחרים. לדוגמה, צ'רמנדר מצויד במיומנויות התקיפה הבאות (חלקן מושגות רק כאשר הצ'רמנדר של השחקן מתקדם לרמת מיומנות מסוימת על ידי ניצחון בקרבות במשחק): שריטה, נהמה, גחלת, מבט, זעם, הצלפה, זורק להבות, וסחרור אש. לחלק מהפוקימונים יש רשימה מעט קצרה יותר של מיומנויות תקיפה, ולרבים מהם יש רשימה ארוכה יותר. לשם הפשטות נאמר שלכל לפוקימון יש שמונה מיומנויות תקיפה.

יש דברים נוספים שילדים יודעים על כל פוקימון (לדוגמה, איזה סוג טוב במיוחד או גרוע במיוחד בלחימה נגד אילו סוגים אחרים). אך בואו נעצור כאן. מה ילד צריך לדעת כדי לדעת את שמו של פוקימון מסוים ולזהותו? הילד צריך ללמוד מערכת: את מערכת הפוקימון. והמערכת היא זאת: 150 שמות של פוקימונים; 16 סוגים; 2 פוקימונים אפשריים אחרים שאליהם פוקימון מסוים יכול להפוך; 8 מיומנויות תקיפה אפשריות מתוך רשימה של מאות מיומנויות תקיפה. המערכת היא $150 \times 16 \times 2$, וכמובן, פישטנו את המערכת האמיתית במידה רבה מאוד.

אולם, הידע של ילדים רבים על עולם הפוקימון מעמיק אף יותר ממה שעולה מהתיאור הזה. ילדים שריאיינו במחקר ידעו לנקוב בקלות בשם של כל 150 הפוקימונים כאשר



הוצגה בפניהם תמונה של פוקימון מסוים ועבור כל אחד לציין את הסוג, המיומנויות, ולאילו פוקימונים אחרים הוא יכול להפוך. אך הם יכלו לעשות אף יותר מזה. כשהם חיפשו תמונות של פוקימונים באינטרנט, התמונה לרוב עלתה לאט, פס קטן אחד בכל פעם. כאשר פיסה קטנה מהחלק העליון של הפוקימון הייתה על המסך והילדים המתינו לראות את יתר התמונה, הם ידעו במקרים רבים לזהות מיהו אותו פוקימון. מאחר שילדים אלה יכולים לזהות אחד מתוך 150 פוקימונים על ידי ראייה של חלק קטן ממנו, זה אומר שהם ביצעו ניתוח מאפיינים של המערכת כולה. מתוך תת-קבוצה של מאפיינים של פוקימון יחיד, הילד מסוגל לזהות פוקימון מסוים ולהבדילו מכל היתר.

לא הייתה לנו שום בעיה למצוא ילדים שהכירו את הפוקימונים לפני ולפנים - ילדים קטנים, אפילו בגיל חמש או שש. חלק מהילדים האלה טרם שיחקו במשחקי המחשב או במשחק הקלפים של פוקימון. הם הכירו את הפוקימונים כדמויות פלסטיות ותמונות מתוך ספרים והאינטרנט. הם דמיינו את הקרבות שלהם והמחזו אותם, על פי מה שלמדו מה"פוקידקסים" שראו בספרים או באינטרנט ("פוקידקס" - ["פוקידע" בעברית]) - הוא רשימה של הפוקימונים, סוגיהם, מצבי ההתפתחות שלהם, והמיומנויות).

לא מוכרת לי שום ראייה לקיומם של הבדלי ידע על יקום הפוקימונים על בסיס גזע, מעמד, ומגדר של הילדים. ילדים עניים עושים זאת בדיוק כמו העשירים, אם יש להם גישה לקלפים, למשחקים, או לבובות הפלסטיות. בתי ספר רבים אסרו להכניס קלפי פוקימון מכיוון שילדים עניים לא יכלו להשיג כמות גדולה של קלפים כמו העשירים והקדישו חלק ניכר מזמנם בהפסקות לניסיון להחליף קלפים. אי אפשר לעשות עסקאות החלפה טובות אם אינך מכיר את המערכת. אין שום ראיות לכך שהילדים העניים לא היו סוחרים נבונים. למעשה, זה מוזר במקצת - ואפילו מעורר דחייה - לטעון שילד אפריקני אמריקני או לילד עני תהיה יכולת פחותה מעצם טבעו לעסוק בפוקימונים מאשר לילדים לבנים או עשירים. למרות זאת, מחשבה כזאת לא מוזרה בעינינו כשאנו חושבים על למידה בבית ספר, אף שהיא אמורה להיות. הקפיטליסטים, שמייצרים ומוכרים את פוקימון מן הסתם מאמינים יותר בילדים עניים שאינם לבנים.

כעת, חשבו על הסתירה הפנימית הזאת: תומכי הגישה המסורתית טוענים שהבעיה הגדולה בבתי הספר שלנו היא שעלינו ללמד "מיומנויות פונטיות" בצורה מפורשת ואינטנסיבית יותר. הגישה הפונטית ללימוד קריאה היא המיפוי בין צלילים לאותיות (העובדה שהאות "a" לפעמים נשמעת כמו /ae/, במילה כמו "mat"; נשמעת /ah/ במילה כמו "calm"; ונשמעת /A/ במילה כמו "made"). כשילדים צריכים ללמוד קריאה פונטית [באנגלית], הם מתמודדים עם מערכת של 44 פונמות (צלילי הדיבור הבסיסיים באנגלית) בצירוף 26 אותיות האלפבית. כלומר, הילד צריך ללמוד לאילו מתוך 44 הצלילים ניתן לשייך כל אחת מ-26 האותיות. מערכת זו קטנה בהרבה ממערכת הפוקימון. אותה מערכת כוללת 150 (פוקימונים) המקושרים ל-16 (סוגים) המקושרים ל-2 (התפתחויות) המקושרות ל-8 (מיומנויות). ובכל זאת, במקרה של למידת קריאה בבית ספר, אנו נאלצים להוציא מיליארדי דולרים על יוזמות קריאה ממשלתיות (כמו חקיקת No Child Left Behind) כדי ללמד ילדים להתאים את 44 הפונמות הללו ל-26 האותיות. בנוסף, במקרה של למידת קריאה בבית ספר, אך לא במקרה של למידת פוקימון, יש לגזע ולמעמד משמעות גדולה, מאחר שילדים עניים וילדים מקבוצות מיעוט, בממוצע, לומדים לקרוא בבית פחות טוב מילדים פריבילגיים יותר.

אנשים רבים שמוצג בפניהם הטיעון של פוקימון אומרים משהו כזה: "אבל פוקימון מבדר



"הבעיה האמיתית היא זאת:
כולנו יודעים שאילו הפכנו
את פוקימון למקצוע בתוכנית
הלימודים שלנו, ילדים מסוימים,
רבים מהם עניים, היו מתקשים
לפתע ללמוד פוקימון. זו איננה
(עדיין או בהכרח) ביקורת. לעת
עתה, זו פשוט עובדה."

ומעורר מוטיבציה. בית הספר לא יכול להתחרות עם זה". אז האם עלינו להסיק כי המדע, לדוגמה, אחד מההישגים המרהיבים של המין האנושי, אינו מהנה ואינו מעורר מוטיבציה? נסו לשכנע בכך מדען טוב - לא תגיעו רחוק. אך גם כך, הבעיה האמיתית היא זאת: כולנו יודעים שאילו הפכנו את פוקימון למקצוע בתוכנית הלימודים שלנו, ילדים מסוימים, רבים מהם עניים, היו מתקשים לפתע ללמוד פוקימון. זו איננה (עדיין או בהכרח) ביקורת. לעת עתה, זו פשוט עובדה.

אז מה יש בבית הספר שמצליח להפוך ילדים שטובים בלמידה (לראיה, פוקימון), בלי קשר להבדלים כלכליים או תרבותיים, לילדים שאינם טובים בלמידה, אם הם עניים או משתייכים לקבוצות מיעוט מסוימות?

לימוד קריאה

בוויכוח על הקריאה, תומכי הגישה המסורתית סבורים שיש ללמד קריאה כסדרה של מיומנויות (Carnine *et al.* 1996; Lyon 1998; National Institute of Child Health and Human Development 2000a, b). הכול נסוב סביב "מיומנויות יסוד" (ראו דיון אצל Coles 1998, 2000, 2003). תחילה מתבצעת הוראה ל"מודעות פונמית" (המודעות לכך שמילים מדוברות מורכבות מצלילים בודדים), לאחר מכן פונטיקה (התאמת אותיות לצלילים), אחר כך תרגול קריאה שוטפת בעל-פה (קריאה בקול), ואז עבודה על מיומנויות הבנה. כל שלב אמור לתת ערובה להצלחה בשלב הבא. זהו למעשה פס ייצור. הנרי פורד' היה גאה. מאמיני הגישה המסורתית טוענים כי לימוד הקריאה מחייב הוראה מפורשת. עבורם, הקריאה היא מה שנוכל לכנות "תהליך מודרך".

אנשי חינוך פרוגרסיביים יותר, מאידך, מדגישים את יצירת המשמעות (Edelsky 1994). הם מאמינים, שאנשים לומדים לקרוא באופן מיטבי כאשר הם רוכשים את המיומנויות המודגשות על ידי אנשי הגישה המסורתית, כחלק בלתי נפרד מהניסיון להקנות משמעות לטקסטים כתובים. מגוון רחב של גישות רבות לא הלכו בנתיב המסורתי, אך גישת השפה כמכלול (Whole Language) היא הידועה מכולן אחרי שנות ה-1950 (Goodman 1998). תומכי הגישות המסורתיות רואים בטיעון של יצירת משמעות שטות רומנטית - שארית מהפינוק המתירני של ילדים בשנות ה-1960.

תומכי השפה כמכלול טוענים, כי למידת הקריאה היא תהליך "טבעי" כשם שרכישת שפה ילידית היא תהליך טבעי (ראו דיון מוקדם וביקורתי בסוגיה זו אצל Cazden 1972: עמ' 139-42). כל ילד או ילדה, למעט ילדים עם הפרעות חמורות, רוכשים את שפתם הילידית באמצעות מעורבות עמוקה בדיבור ובפעילות. הוראה אינה נדרשת וגם אינה מסייעת. לטענת תומכי השפה כמכלול, זו גם הדרך שבה ילדים צריכים לרכוש אוריינות.

בלשנים רבים, בעקבות עבודתו של נעם חומסקי (לדוגמה, 1965, 1968, 1986, 1995; ראו גם Pinker 1994), טוענים כי רכישת שפה ילידית דבורה של אדם מתרחשת בדרכה ה"טבעית" מכיוון שרכישת שפה ראשונה נתמכת ביולוגית אצל בני האדם. בדומה לאופן שבו מינים מסוימים של ציפורים יודעים מטבע ברייתם איך לבנות את הקן הספציפי למין שלהם או לשיר

את השיר הספציפי למין שלהם, ילדי המין האנושי יודעים מטבע ברייתם איך שפה אנושית יכולה להיראות (כולל הפרמטרים של שונות אפשרית בין שפות אנושיות) ואיך אפשר "לבנות" שפה כזאת. כלומר, במובן מסוים, רכישת שפה ילידית עבור בני אדם היא סוג של יצר בסיסי (אינסטינקט).

תומכי הגישה המסורתית בקריאה כיום, בתמיכתם של בלשנים רבים, ואני ביניהם (Ge 2001; Rayner *et al.* 2001, 2002), טוענים כי לימוד הקריאה, בשונה מרכישת שפה דבורה ראשונה, אינו יכול להיות תהליך נתמך ביולוגית, ועל כן אינו יכול להיות "טבעי". אורינות (שפה כתובה) היא תהליך חדש מדי היסטורית, מכדי שיחלוף הזמן האבולוציוני הנדרש ל"חיות" שלה במבנה הגנטי האנושי. שפה כתובה קיימת לכל היותר 6,000 עד 10,000 שנה - זמן קצר מדי מכדי לייצר תמיכה ביולוגית. בנוסף, השפה הכתובה הומצאה על ידי מספר קטן של תרבויות בלבד, ורק מספר קטן של פעמים, בשונה משפה דבורה, שהתקיימה בכל התרבויות מספיק זמן כדי שתהפוך לחלק מהירושה הביולוגית האנושית שלנו.

לימוד הקריאה אינו תהליך טבעי כמו רכישת שפה ראשונה, או לצורך העניין, הלמידה ללכת. תהליכים טבעיים כאלה פשוט קורים כאשר ילד נחשף לסוגים מתאימים של קלט וסביבה (לדוגמה, דיבור עם אחרים, תנועה בעולם תלת-ממדי). האם זה אומר, כפי שטוענים אנשי הגישה המסורתית, כי הקריאה היא תהליך מודרך? האם למידת הקריאה דורשת כמות גדולה של הוראה מודרכת? לא בהכרח.

קיימים למעשה שלושה תהליכי למידה משמעותיים בהתפתחות האדם, לא שניים (טבעי ומודרך). כאשר בני אדם רוכשים משהו באמצעות תהליך טבעי, כמו השפה הראשונה או הליכה, אנו מגלים שכולם, למעט אנשים עם הפרעות חמורות, מצליחים בכך ומצליחים היטב. זהו סימן ההיכר של רכישה שנתמכת ביולוגית. כל בני האדם רוכשים את שפתם הראשונה היטב, ובמידה טובה פחות או יותר כמו יתר האנשים (בדיוק כפי שקורה כאשר לומדים ללכת). אף פעם לא קורה שג'וני, ילדה נבונה, רוכשת משפטי זיקה באנגלית, אך ג'וני, ילד טיפש, רוכש את כל השפה האנגלית אך פשוט לא מצליח להסתדר עם משפטי הזיקה המציקים האלה. מובן שאנשים רוכשים דיאלקטים שונים לפי המקום והקבוצה התרבותית שאליהם נולדו.

יש דברים רבים שעבור רוב האנשים נרכשים על ידי הוראה מפורשת פחות או יותר. זו הדרך שבה רוב האנשים רוכשים ידע בפיזיקה, במדעי החברה, ובמתמטיקה. במקרים כאלה, אנו בני האדם לא מקבלים תמיכה מהירושה הביולוגית שלנו. אפילו כאשר ההוראה טובה, אנו מוצאים במקרים כאלה דפוס שבו מעט אנשים מצליחים, והרבה יותר אנשים מצליחים הרבה פחות. כל אדם בנוי ללמוד שפה ילידית היטב; לא כולם בנויים ללמוד פיזיקה היטב.

הטיעון של תומכי הגישה המסורתית לפיו לימוד הקריאה הוא תהליך מודרך, יכול להתפרש כטענה שלימוד הקריאה דומה יותר ללימוד פיזיקה מלימוד שפתו הילידית הדבורה של אדם. הטיעון של השפה כמכלול כי לימוד הקריאה הוא תהליך טבעי, יכול להתפרש כטענה שלימוד הקריאה דומה יותר ללימוד השפה הילידית הדבורה מאשר ללימוד פיזיקה. שניהם טועים, מכיוון שלימוד הקריאה אינו דומה ללימוד שפה ילידית דבורה של אדם ואינו דומה ללימוד פיזיקה.

מעבר לתהליכי הלמידה הטבעיים והמודרכים, קיימים גם מה שנוכל לכנות "תהליכים תרבותיים". יש דברים שחשיבותם לקבוצה תרבותית כה רבה, עד שהקבוצה מוודאת שכל מי שצריך ללמד אותם.

"מעבר לתהליכי הלמידה הטבעיים והמודרכים, קיימים גם מה שנוכל לכנות 'תהליכים תרבותיים'. יש דברים שחשיבותם לקבוצה תרבותית כה רבה, עד שהקבוצה מוודאת שכל מי שצריך ללמד אותם."

"קיימים למעשה שלושה תהליכי למידה משמעותיים בהתפתחות האדם, לא שניים (טבעי ומודרך). כאשר בני אדם רוכשים משהו באמצעות תהליך טבעי, כמו השפה הראשונה או הליכה, אנו מגלים שכולם, למעט אנשים עם הפרעות חמורות, מצליחים בכך ומצליחים היטב."

שצריך ילמד אותם (Lave and Wenger 1991; Rogoff 1990). ניקח ביטול כדוגמה. תרבויות אנושיות וידאו מאז ומתמיד שאנשים (או אולי רק אנשים מסוימים, כמו לצערנו בתרבויות מסוימות, נשים) ילמדו איך לבשל, ויעשו זאת בצורה טובה מספיק כדי לדאוג שהם ואחרים יחיו ויהיו בריאים. כאן אנו רואים דפוס שבו מעט אנשים מצטיינים ממש (כמו בפיזיקה), אך כל מי שצריך, שוב, למעט הפרעות חמורות, לומד "מספיק טוב" (כמו רכישת שפה, אם כי במקרה של ביטול והישגים תרבותיים אחרים, רף המצוינות לא חייב להיות גבוה כמו בדיבור שפה ילידית). אילו רוב האנשים היו לומדים לבשל ברמה שהם לומדים פיזיקה, תרבויות שלמות היו מורעבות.

אז איך אנשים לומדים לבשל בתרבויות אנושיות? בדרך כלל לא דרך שיעורי ביטול. בתהליך מעורבים "מאסטרים" (מבוגרים, או בני אותה קבוצת גיל המחזיקים במומחיות לנושא), שיוצרים סביבה עתירת תמיכה ללומדים. הלומדים צופים במאסטרים בעבודתם. המאסטרים מדגימים התנהגות (לדוגמה, ביטול של ארוחה מסוג מסוים) המלווה בדיבור שעוזר ללומדים לדעת לאילו דברים עליהם לשים לב. הלומדים עובדים במשותף במאמצייהם הראשוניים יחד עם המאסטרים, שמבצעים את רוב העבודה ומשמשים פיגום למאמצי הלומדים. לרשות הלומדים עומדים על פי רוב טקסטים ותוצרים אחרים (כמו מתכונים, ספרי ביטול) אשר מכילים מידע שימושי, אם כי בדרך כלל מן הסוג שמסופק "לפי דרישה" או "בדיוק בזמן" בעת הצורך. גם כלים מתאימים עומדים לרשות הלומדים, רבים מהם מכילים "ידע" שהלומדים לא צריכים לשמור בראש (לדוגמה, מחבתות שעשויות מחומרים מסוימים "יודעות" איך לפזר חום בצורה נכונה). הלומדים מקבלים משוב מילולי והתנהגותי שוטף על מאמצייהם. ולבסוף, הלומדים מודעים לכך שלמאסטרים יש זהות מסוימת בעלת חשיבות חברתית (במקרה זה, "טבח"), שהם רוצים לרכוש בעצמם כחלק בלתי נפרד מההשתייכות לקבוצה תרבותית גדולה יותר. לדעתי - וזה יהיה נושא מרכזי בספר זה - הנקודה האחרונה שצוינה לגבי זהות היא קריטית.

אך יש בעיה במה שזה עתה ציינתי: תהליכי למידה תרבותיים, כמו ללמוד לבשל (או לספר סיפורים, לתת ולקבל מתנות, לצוד, לעסוק בלחימה, לנהל משק בית), ללא ספק נטועים במקור במנגנונים הבסיסיים של התרבות האנושית. אולם, לפני זמן רב, קבוצות ספציפיות של בני אדם למדו כיצד לעסוק בתהליך הלמידה הזה עוד לפני שהיו "תרבויות" באמת או שהיו תרבויות רק במובן רחב כלשהו. לדוגמה, מה שכינתי תהליך למידה תרבותית הוא האופן שבו רוב רובם של הצעירים היום לומדים לשחק במשחקי וידאו ומחשב (ורוב רובם אכן משחקים במשחקים אלה). אנשים שמשחקים במשחקי מחשב לא באמת מהווים "תרבות" במובן אנתרופולוגי קלאסי, אם כי בהחלט נוכל להשתמש כאן במילה הזו במובנה הרחב, לפחות לעת עתה.

נשוב לרגע לתהליכים מודרניים. טענו כי עבור מרבית האנשים, לימוד של דבר כמו פיזיקה הוא תהליך מודרך. אך פיזיקאים (מאסטרים של פיזיקה) הבינו לפני שנים רבות, שאם רוצים שמישהו באמת ילמד פיזיקה לעומק במובן זה שהוא יהפוך לפיזיקאי, אז במוקדם או במאוחר צריך להפוך את לימוד הפיזיקה לתהליך תרבותי ולא לתהליך מודרך (או לא רק לתהליך מודרך). מדוע? מכיוון שברור שלמידה מעמיקה עובדת טוב יותר כתהליך תרבותי מאשר כתהליך מודרך. מרבית בני האדם אינם מצטיינים, למעשה, בלמידה דרך הוראה גלויה. רוב הצעירים, לדוגמה, יתנגדו ללמוד לשחק במשחקי וידאו באמצעות הוראה גלויה נרחבת - ומסיבה טובה: הוראה היא תהליך הרבה פחות יעיל (מכל מיני בחינות) מאשר למידה לשחק במשחקי וידאו דרך תהליך תרבותי (כלומר, דרך ההשתייכות לתרבות הגיימינג).

מה זה אומר ללמוד פיזיקה כתהליך תרבותי (במובן הרחב של "תרבות", כאשר אנו מתייחסים לפיזיקאים כשייכים לקבוצה תרבותית משלהם)? במידה רבה, מה שזה אומר ללמוד ביטול

"מרבית בני האדם אינם מצטיינים, למעשה, בלמידה דרך הוראה גלויה. רוב הצעירים, לדוגמה, יתנגדו ללמוד לשחק במשחקי וידאו באמצעות הוראה גלויה נרחבת - ומסיבה טובה: הוראה היא תהליך הרבה פחות יעיל (מכל מיני בחינות) מאשר למידה לשחק במשחקי וידאו דרך תהליך תרבותי (כלומר, דרך ההשתייכות לתרבות הגיימינג)."



"בבתי הספר כיום, תהליכים מודרניים רבים, ובהם אלה הקשורים ללימוד הקריאה, כרוכים בתרגול מיומנויות מחוץ להקשרים שבהם ישתמשו במיומנויות אלה האנשים הבקיאים בהן (לדוגמה, קוראים טובים). אילו זו הייתה הדרך שבה ילדים לומדים לשחק במשחקי מחשב או וידאו - וזכרו, משחקים אלה לרוב ממושכים מאוד ומאתגרים - תעשיית הגיימינג הייתה מתרוששת."

כתהליך תרבותי. מאסטרים (פיזיקאים) מאפשרים ללומדים לשתף עימם פעולה בפרויקטים שהלומדים לא מסוגלים לבצע בעצמם. הלומדים עובדים בסביבה "חכמה" המלאה בכלים ובטכנולוגיות, וקיימים חפצים שמאחסנים ידע ומיומנויות שעומדים לרשותם כאשר ללומדים אין את הידע והמיומנויות הללו בעצמם. המידע ניתן "בדיוק בזמן" שבו הוא יכול להיות שימושי (ולכן מובן יותר), ו"לפי דרישה" כשהלומדים מרגישים שהם זקוקים לו ויכולים לפעול על פיו. מידע מורחב שניתן מחוץ להקשר היישומי (כך שהוא לא "בדיוק בזמן") מוצע אחרי, ולא לפני, שהלומדים זכו בהתנסויות שרלוונטיות למהות של אותו מידע. הלומדים רואים בלמידת הפיזיקה לא רק "קבלת ציון" או "לימודים", אלא חלק בלתי נפרד מרכישת הזהות המתפתחת של להיות פיזיקאי.

בבתי הספר כיום, תהליכים מודרניים רבים, ובהם אלה הקשורים ללימוד הקריאה, כרוכים בתרגול מיומנויות מחוץ להקשרים שבהם ישתמשו במיומנויות אלה האנשים הבקיאים בהן (לדוגמה, קוראים טובים). אילו זו הייתה הדרך שבה ילדים לומדים לשחק במשחקי מחשב או וידאו - וזכרו, משחקים אלה לרוב ממושכים מאוד ומאתגרים - תעשיית הגיימינג הייתה מתרוששת.

ילדים שלומדים לקרוא בהצלחה עושים זאת מכיוון שעבורם, למידת הקריאה היא תהליך תרבותי ואינו תהליך מודרך מעיקרו. מעבר לכך, שורשיו של תהליך תרבותי זה נטועים בבית - שורשים שצמחו והיו לחזקים ויציבים עוד לפני שכף רגלו של הילד דרכה בבית הספר. ילדים שנדרשים ללמוד קריאה בראש ובראשונה כתהליך מודרך בבית הספר, נמצאים בעמדת נחיתות רצינית. זה כמו ללמוד לבשל או לשחק משחק וידאו באמצעות הרצאות או תרגול חסר הקשר. אפשרי, אולי, אך ודאי לא אפקטיבי ולא קל.

הרשו לי גם להוסיף כאן, כי מאחר שבבתי הספר הופכים את הקריאה לתהליך מודרך, הילדים של היום חווים למידה תרבותית בעוצמה רבה יותר בחיי היומיום שלהם בדברים כמו פוקימון ומשחקי וידאו. חברת ההיטק המודרנית - הודות למדיה שלה, לטכנולוגיה ולקפיטליסטים יצירתיים - משתפרת בהתמדה ביצירת תהליכים חזקים של למידה תרבותית. לא כך בתי הספר.

הסיבה העמוקה לכישלון בלימוד הקריאה

אז הטיעון עד כאן הוא זה: אף שניתן להפוך את לימוד הקריאה לתהליך מודרך, הוא פועל באופן מיטבי כתהליך תרבותי. ואולם, תומכי הגישה המסורתית רוצים שנאמין שקוראים גרועים, צעירים ומבוגרים, נכשלים בלימוד קריאה מכיוון שאיכות הוראת המיומנויות שהיתה מנת חלקם בבית הספר היסודי היתה גרועה. למעשה, זוהי תשובתם של תומכי הגישה המסורתית לכל דבר: ילדים לומדים מתמטיקה ומדעים וכל דבר אחר בצורה לא טובה בבית הספר, מכיוון שהם מקבלים הדרכה לא טובה לרכישת מיומנויות. כל העניין הוא מיומנויות.

אך יש סיבה טובה להאמין כי טענה מסורתית זו אינה נכונה, לפחות לגבי אנשים שאין להם הפרעה בקריאה מסיבות נוירולוגיות אמיתיות. מי שאינם טובים בקריאה לא נכשלו בגלל

הוראת מיומנויות גרועה, אם כי, ייתכן שהם אכן קיבלו הוראת מיומנויות גרועה. הם נכשלו ממגוון סיבות חשובות יותר, שלאחת מהן נגיע עוד מעט (והאחרות ימתינו לפרקים הבאים).

אחת המיומנויות שבה מתמקדים אנשי הגישה המסורתית העכשווית היא "מודעות פונמית". מודעות פונמית היא המודעות לכך שמילים מדוברות מורכבות מפונמות בודדות או "צלילים". כך, המילה "shoe" מורכבת משני צלילים, /u-/ ו- /sh/, אם כי איות המילה כולל ארבע אותיות. בגישה המסורתית רואים כיום במודעות הפונמית מיומנות קריטית הנדרשת מראש ללימוד הקריאה (National Institute of Child Health and Human Development 2000a). ואכן, מי שאינם יודעי קרוא וכתוב לרוב אינם מודעים לכך שמילים מדוברות מורכבות מצלילים נפרדים, אם כי הם מודעים לכך שמילים מורכבות מהברות. לפיכך, ייתכן כי מי שאינם יודעי קרוא וכתוב לא יהיו מודעים לכך שהמילה "mischief" כוללת שישה צלילים (/m/, /i/, /s/, /ch/, /i/, /f/), אך הם מודעים לכך שאפשר לפרק אותה ל-"mis" ו-"chief", אם כי הם לא בהכרח יודעים שהדברים האלה נקראים "הברות".

החשיבות המרכזית שמייחסים אנשי הגישה המסורתית לתרגול מודעות פונמית אינה במקומה, אם כי הדגש הרב על מיומנויות מחוץ לשימושים שלהן בפועל טיפוסים לגישה זו. ראו, לדוגמה, את הדברים הבאים מתוך דוח האקדמיה הלאומית למדעים שכותרתו **מניעת קשיי קריאה בילדים צעירים** (Snow *et al.* 1998; בציטוטים למטה משתמשים במונח "מודעות פונולוגית" במקום מודעות פונמית וכדי לבטא היבטים אחרים של ידע אודות אופן פעולתם של הצלילים (בשפה דבורה):

מחקרים מלמדים כי אימון למודעות פונולוגית, בפרט בהקשר של הוראת אותיות והקשר בין אותיות לצלילים, מהווה גורם מסייע התורם ללמידת הקריאה אצל ילדים בסיכון. השפעות האימון, אף שהן עקביות למדי, מתנוונות בלבד בעוצמתן, ועד כה לא נמצא שהן מגדילות את ההבנה. באופן טיפוס, מרבית הילדים שמקבלים אימון מצמצמים את הפער בין עצמם לבין תלמידים שהיו מתקדמים יותר בתחילה במודעות פונולוגית ובמיומנויות של קריאת מילים, אך מעטים מהם מדביקים את הפער לחלוטין באמצעות אימון, ויש מהם שאינם מקבלים רווח כלשהו מהאימון.

(עמ' 251)

אף שהדגש על מודעות פונולוגית והוראת פונטיקה מפורשת עוזר בתחילה לתלמידים "בסיכון", הוא לא מביא אותם לרמה המשתווה לזו של התלמידים המתקדמים יותר. למעשה, הם נוטים בסופו של דבר להישאר מאחור, מה שמזין את התופעה הידועה כ-"**fourth-grade slump**" ("הנפילה של כיתה ד'") (עובדה זו מתועדת בשפע בדות, ראו עמ' 216, 228, 232, 248-9, 251, 257). אותה "נפילה של כיתה ד'" מהילדים רוכשים קריאה (כלומר, עוברים מבחני קריאה) בצורה טובה בכיתות הנמוכות, אך אינם מצליחים להשתמש בקריאה כדי ללמוד את תוכני הלימוד בכיתות הגבוהות יותר, כאשר דרישות השפה של תכנים אלה (כמו מדעים) נעשות מורכבות יותר ויותר. הנפילה של כיתה ד' מורכבת מילדים שיודעים "לקרוא", במובן של פענוח וייחוס משמעות מילולית

"אף שהדגש על מודעות פונולוגית והוראת פונטיקה מפורשת עוזר בתחילה לתלמידים "בסיכון", הוא לא מביא אותם לרמה המשתווה לזו של התלמידים המתקדמים יותר. למעשה, הם נוטים בסופו של דבר להישאר מאחור, מה שמזין את התופעה הידועה כ-"**fourth-grade slump**" ("הנפילה של כיתה ד'")

"הנפילה של כיתה ד' מורכבת מילדים שיודעים "לקרוא", במובן של פענוח וייחוס משמעות מילולית שטחית לטקסטים, אך אינם יודעים "לקרוא" במובן של הבנה, באופן מעמיק כלשהו, של טקסטים אינפורמטיביים הכתובים בשפה מורכבת יחסית."



Photo by Johnny McClung on Unsplash

שטחית לטקסטים, אך אינם יודעים "לקרוא" במובן של הבנה, באופן מעמיק כלשהו, של טקסטים אינפורמטיביים הכתובים בשפה מורכבת יחסית.

מתוך אבחנות כמו אלה שצוטטו לעיל, בהחלט אפשר להסיק שהבעיות של ילדים עניים וילדים מקבוצות מיעוט עם למידת קריאה נעוצות בוודאי, ברוב המקרים, במקום אחר כלשהו, ולא בהיעדר מודעות פונמית מוקדמת או אימון מוקדם אחר ל"מיומנויות יסוד". הנפילה של כיתה ד' אומרת לנו שזה כך (מכיוון שכאן אנו רואים ילדים שהשתלטו מוקדם על כישורי הקריאה המודגשים על ידי אנשי הגישה המסורתית, אך עדיין לא מסוגלים לקרוא כדי ללמוד בכיתות הגבוהות יותר). אז איפה נמצאת הבעיה?

אמנם הדוח מניעת קשיי קריאה בילדים צעירים (Snow *et al.* 1998) הוא בעיקרו מסמך של הגישה המסורתית, אך הוא מכיר בכך שיש עוד דבר מה שהוא חשוב יותר ממודעות פונולוגית מוקדמת לניבוי ההצלחה בלמידת קריאה בגיל צעיר. זהו הדבר שהדוח מכנה "יכולת שפתית מוקדמת" ("early language ability"), ביטוי טעון.

צ'ייני (Chaney, 1992) גם מצאה שקיים מתאם גבוה בין רמת הביצוע במשימות של מודעות פונולוגית על ידי ילדי גן לבין יכולת שפתית כללית. יתרה מכך, מדדים של כישורים סמנטיים ותחביריים, ולא הבחנת דיבור והגייה, הם שניבאו הבדלים במודעות הפונולוגית. (עמ' 53)

הדבר המדהים ביותר לגבי תוצאות המחקרים הקודמים הוא כוחה של השפה בגילי הגן הצעירים לנבא קריאה שלוש עד חמש שנים מאוחר יותר. (עמ' 107-8)

נבהיר: בציטוט הראשון למעלה, "מדדים של כישורים סמנטיים ותחביריים" משמעם עד כמה ילדים מתמודדים היטב עם המשמעות של השפה ועם המבנה שלה ("תחביר"). ילדים שטובים בהבנת המשמעות והמבנה של השפה גם רוכשים מודעות פונמית טובה בשלב מוקדם, ומאוחר יותר לומדים לקרוא היטב.

אז מהי אותה יכולת שפתית מוקדמת, שכנראה כה חשובה להצלחה בהמשך הלימודים בבית הספר? לפי הדוח, היא נמדדת בדברים כמו אוצר מילים (אוצר מילים נקלט, אך במיוחד אוצר מילים מופק, עמ' 107); היכולת לזכור ולהבין משפטים וסיפורים; והיכולת לעסוק באינטראקציות מילוליות ממושכות הקשורות זו לזו בנושא יחיד. בנוסף, אני סבור שהמחקר די הבהיר מה גורם ליכולת שפתית כזאת. מה שככל הנראה גורם לה הן סביבות משפחתיות, קהילתיות ובית-ספריות שבהן הילדים מנהלים אינטראקציות אינטנסיביות עם מבוגרים ועם ילדים מתקדמים יותר בני גילם, וחווים דיבור וטקסטים מאתגרים מבחינה קוגניטיבית בנושאים עקביים ובז'אנרים שונים של שפה דבורה וכתובה (ראו עמ' 106-8).

כך שסוג מסוים של "יכולת שפתית" מוקדמת הוא מה שגורם הן למודעות פונמית והן ללמידת הקריאה בגיל מוקדם והיטב. גם אם זה נכון, עלינו להיזהר כאן, כי המונח "יכולת שפתית" עלול להוביל אותנו לבלבול אדיר. המונח הזה לא מוצלח כלל. אפנה לדון בעניין זה כעת.

יכולת שפתית

"האם לילדים
עניים יש פחות
"יכולת שפתית"
מאשר לילדים
עשירים? האופן שבו
משתמשים במונח ודאי
גורם לו להישמע כך.
אבל לא, אין להם פחות
יכולת. בלשנים יודעים
כבר שנים שכל הילדים
- לרבות ילדים עניים -
מגלים יכולת שפתית
מרשימה."

"כל אדם, בראשית
חייו, רוכש ניב מקומי
של שפתו הילידית. צורה
זו משמשת בשיחה פנים
אל פנים ולמטרות
"יומיומיות"."

האם לילדים עניים יש פחות "יכולת שפתית" מאשר לילדים עשירים? האופן שבו משתמשים במונח ודאי גורם לו להישמע כך. אבל לא, אין להם פחות יכולת. בלשנים יודעים כבר שנים שכל הילדים - לרבות ילדים עניים - מגלים יכולת שפתית מרשימה. רוב רובם של הילדים נכנסים לבית ספר עם אוצר מילים שהולם באופן מלא את חיי היומיום, עם דקדוק מורכב ועם הבנה מעמיקה של חוויות וסיפורים. עברו עשרות שנים מאז מישהו האמין שילדים עניים או ילדים מקבוצות מיעוט מגיעים לבית ספר "ללא שפה" (Labov, 1972; Gee, 1996). כל אדם, למעט אנשים עם הפרעות חמורות מאוד, רוכש שפה ילידית מורכבת מוקדם בחייו - שפה המותאמת באופן מלא למשימה של ניהול חיי היומיום בתרבות אנושית.

כאשר הדוח של סנואו (Snow et al., 1998) משתמש במונח "יכולת שפתית", לא מדובר באמת על יכולת שפתית במובן זה שכל בני האדם רוכשים שפה ילידית המותאמת במלואה למשימתה. כבר אמרנו שבשום מקרה (למעט הפרעות חמורות למדי), לא קורה שג'ני תופסת משפטי זיקה בשעה שג'וני לא עושה זאת בזמן ששניהם ילדים קטנים הרוכשים אנגלית כשפת אימם. אלא שדוח המחקר מדבר על "דרכי שימוש במילים" שהן ספציפיות לגיל הצעיר, המכונות ילדים להצלחה כשייכנסו לבית הספר. לא נוכל להבין באמת מה הן, אם לא נבין כמה דברים בסיסיים וחשובים מאוד על שפה עצמה.

אנשים חושבים על שפה כמו אנגלית כעל דבר אחד - "שפה". למעשה היא לא דבר אחד, היא דברים רבים. יש ניבים רבים ושונים של אנגלית. ביניהם הניבים השונים המדוברים באזורים גיאוגרפיים שונים או על ידי קבוצות סוציו-תרבותיות שונות; וכן ניבים שונים של השפה המשמשים עיסוקים שונים או מטרות ספציפיות שונות: לדוגמה, שפתם של סוכני הימורים, עורכי דין, או גיימרים.

ברצוני להציג הבחנה חשובה בין שני סוגי ניבים של שפה. ההבחנה היא בין ניבים מקומיים (vernacular) לניבי התמחות (specialist). כל אדם, בראשית חייו, רוכש ניב מקומי של שפתו הילידית. צורה זו משמשת בשיחה פנים אל פנים ולמטרות "יומיומיות". קבוצות שונות של אנשים דוברות ניבים שונים של שפה מקומית, הקשורה למשפחה ולקהילה שלהן. כך, הניב המקומי של אדם קשור באופן הדוק לתחושת העצמי ולשייכות הראשונית שלו בחיים.

לאחר שמתחילה רכישת הניב המקומי, אנשים לרוב גם רוכשים מגוון של ניבי התמחות שאינם מקומיים המשמשים למטרות או לפעילויות מיוחדות. לדוגמה, הם עשויים לרכוש אופן דיבור (וכתיבה) שאופייני לתיאולוגיה נוצרית פונדמנטליסטית, למשחקי וידאו, או לצפרות. ניבי התמחות של שפה נבדלים - לעתים בדרכים זניחות, לעתים בדרכים משמעותיות - מהניבים המקומיים של השפה.

אחת הקטגוריות של ניב התמחות היא מה שנוכל לכנות ניב אקדמי: כלומר, הניבים של השפה הקשורים ללמידה ולשימוש במידע מתחומי תוכן אקדמיים או

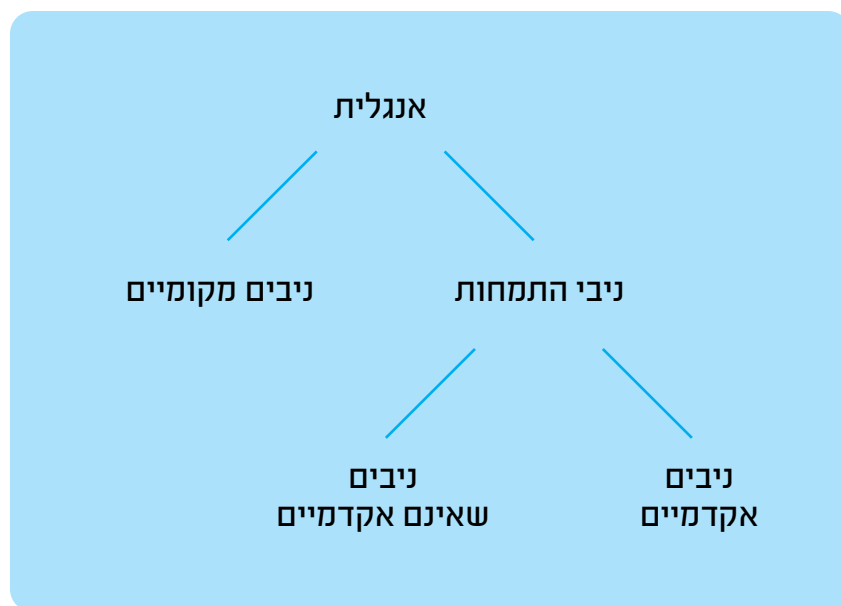
"לאחר שמתחילה
רכישת הניב המקומי,
אנשים לרוב גם רוכשים מגוון
של ניבי התמחות שאינם מקומיים
המשמשים למטרות או לפעילויות
מיוחדות. לדוגמה, הם עשויים
לרכוש אופן דיבור (וכתיבה)
שאופייני לתיאולוגיה נוצרית
פונדמנטליסטית, למשחקי
וידאו, או לצפרות."

כאלה שקשורים ללימודים במוסדות חינוך (Gee 2002; Schleppegrell 2004; Schleppe- grell and Cecilia Colombi 2002). ניבים של השפה המשמשים במסגרת (ענפים שונים של) ביולוגיה, פיזיקה, משפטים, או ביקורת ספרותית שייכים לקטגוריה זו. אנשים רבים לא יכולים לסבול את הניבים הללו (כפי שידוע לי היטב כאשר מי שאינם אנשי אקדמיה מבקרים את ספריי ומותחים ביקורת על ה"ז'רגון" שבהם, למרות העובדה שאני משתדל לשמור על רמה מינימלית).

כמובן, יש טקסטים שכתובים בניבים מקומיים של שפה, כמו מכתבים מסוג מסוים, הודעות מייל וספרי ילדים. אך רוב רובם של הטקסטים בעולם המודרני אינם כתובים בשפה מקומית, אלא בניבי התמחות כלשהם. אנשים שלומדים לקרוא את השפה המקומית לרוב מתקשים מאוד לקרוא טקסטים שנכתבו בניבי התמחות. כמובן, יש טקסטים שנכתבים בניבי התמחות (כמו פיזיקה גרעינית) שרבים מהאנשים שמצטיינים בקריאה לא מסוגלים לקרוא.

ניבי התמחות, בין שהם אקדמיים או לא, כוללים לרוב צורות דבורות וצורות כתובות, ואלה בעצמן יכולות להיות שונות זו מזו. לדוגמה, פיזיקאי או מדען מחשבים יכול לכתוב בשפת הפיזיקה או בשפה מדעי המחשב, ויכול גם לדבר בגרסה של אותה שפה (לדוגמה, בהרצאה).

איור 1 מציג את ההבחנות שאני עושה כאן.



איור 1 | ניבים של שפה

מובן מאליו כי מרגע שאנו מדברים על למידת קריאה ודיבור בניבי התמחות של שפה, קשה להפריד את הלמידה לקרוא ולדבר באופן זה מלמידת סוגי התוכן או המידע אשר למסירתם משמשת השפה המתמחה באופן טיפוסי. התוכן הזה נגיש באמצעות ניב ההתמחות, ובתמורה, אותו תוכן הוא שמקנה משמעות לצורה זו של השפה. השניים - תוכן ושפה - משודכים.

מובן כי אחד התחומים העיקריים שבו טמון ההבדל בין ניבי התמחות לניבים מקומיים הוא אוצר המילים. אך השוני מתבטא פעמים רבות גם במאפיינים של תחביר ושיח ("תחביר" משמע המבנה הפנימי של משפטים; "שיח" משמעו כאן הקשר בין המשפטים לאורך הטקסט ואילו סוגי דברים אפשר לומר או לא לומר בסוג מסוים של טקסט). נניח, לדוגמה, שמישהו לומד על התפתחות זחל העגבנייה (זחלים ירוקים חמודים עם קרניים צהובות). אפשר להשוות למשל

משפט בשפה מקומית, "זחלי עגבנייה בטח נבדלים מאוד זה מזה באופן שבו הם גדלים", למשפט המומחה (אקדמי), "הגדילה של זחלי העגבנייה מפגינה שונות במידה משמעותית".

גרסת המומחה שונה באוצר המילים (לדוגמה, "מפגינה"). אך היא שונה גם במבנה התחבירי שלה. פעלים המציינים תהליכים דינמיים בגרסה המקומית (לדוגמה, "נבדלים", "גדלים") מופיעים כשמות עצם המציינים דברים מופשטים בגרסה המתמחה ("שונות", "גדילה").

במשפט המקומי זחלי העגבנייה (זחלים קטנים וחמודים) הם נושא המשפט (מבחינה תחבירית ומבחינת התוכן), אך המשפט המתמחה הופך את הגדילה של הזחלים (תכונה מדידה עבור זחלי עגבנייה) לנושא תחבירי ותוכני. צמד של פועל עם תואר ("נבדלים מאוד") הופך לפועל בתוספת פסקת שם עצם מורכבת בגרסה המתמחה ("מפגינה שונות במידה משמעותית").

גרסאות המומחיות של השפה גם שונות מגרסאות מקומיות ברמת השיח, אם כי מטעמי מקום לא נעמיק בסוגיה זו. נוכל לראות זאת אפילו בשני המשפטים שלנו. שימו לב שגרסת המומחה לא מאפשרת מילה רגשית כמו "בטח" שמופיעה בגרסה המקומית. לא נכתוב או נגיד "הגדילה של זחלי העגבנייה בטח מפגינה שונות במידה משמעותית". אין שום בעיה עם המשפט הזה תחבירית. אלא שפשוט לא נדבר או נכתוב בדרך זו בגרסה הזאת של השפה. זה לא "הולך" עם הדברים האחרים שאנו אומרים או כותבים בגרסה הזאת. ברמת הקשר הבין-משפטי, שפת המומחה משתמשת במגוונים רבים כדי לחבר, להנגיד, ולכלול משפטים לאורך טקסטים מתמשכים שאינם משמשים באותה תדירות, או בדיוק באותו האופן, בווריאציות מקומיות של השפה (כמו הביטוי "ברמת הקשר הבין-משפטי").

שפות מומחיות שואבות כמובן מתוך רבים מהמשאבים הדקדוקיים הקיימים גם בניבים המקומיים של השפה. לדוגמה, כל ניב מקומי של אנגלית יכול לייצר שם עצם (כמו "גדילה") מפועל (כמו "לגדול"). אך כדי לדעת את ניב המומחה עליכם לדעת שהדבר הזה נעשה בקביעות באותה וריאציה, עליכם לדעת מדוע (מהי הפונקציה של הדבר בשפת המומחה), ועליכם לדעת איך ומדוע הפעולה הזאת הולכת טוב עם פעולות אחרות הקשורות אליה (לדוגמה, שימוש בנושא כמו "גדילת זחלי העגבנייה" במקום "זחלי העגבנייה", או הימנעות ממילים רגשיות כמו "בטח"). כל וריאציה של שפה משתמשת בדפוסים מסוימים של משאבים, וכדי לדעת את השפה עליכם להיות מסוגלים לזהות דפוסים אלה ולהשתמש בהם. זה דומה מאוד ליכולת לזהות כי דפוס הביגוד "כובע שמש, בגד ים, וכפכפים" אומר שמישהו בדרכו לחוף הים.

אז איך זה קשור בעצם לקשיים של ילדים עניים בלימוד קריאה בבית הספר? בית ספר, כפי שהוא בנוי כיום, עוסק בסופו של דבר בלמידת ניבי התמחות, בפרט ניבים אקדמיים של שפה הקשורים לתחומי תוכן. יש ילדים שמביאים עימם אבות־טיפוס של ניבים אקדמיים של השפה לבית הספר - אבות־טיפוס שלמדו בבית. יש ילדים שלא. אלה שמביאים אבות־טיפוס של שפה אקדמית לבית הספר מחזיקים במה שסנואו (Snow et al., 1998) מכנה "יכולת שפתית מוקדמת". אלה שלא - לא. וזאת למרות העובדה שיש להם ניבים מקומיים טובים בהחלט של השפה, וכפי שנראה בהמשך, שלל יכולות שפתיות שאינן מתוגמלות בבית הספר.

"בית ספר, כפי שהוא בנוי כיום, עוסק בסופו של דבר בלמידת ניבי התמחות, בפרט ניבים אקדמיים של שפה הקשורים לתחומי תוכן. יש ילדים שמביאים עימם אבות־טיפוס של ניבים אקדמיים של השפה לבית הספר - אבות־טיפוס שלמדו בבית. יש ילדים שלא. אלה שמביאים אבות־טיפוס של שפה אקדמית לבית הספר מחזיקים במה שסנואו (Snow et al., 1998) מכנה "יכולת שפתית מוקדמת". אלה שלא - לא."



בפרק הבא אדגים בדיוק למה אני מתכוון ב"אבות־טיפוס מוקדמים של ניבים אקדמיים של שפה". הדוגמאות תהיינה מוכרות לרבים. כמו למשל ילדים שמעמידים פנים שהם קוראים, שנשמעים כאילו הם קוראים ספר אמיתי, או ילדים שמדווחים בארוחת הערב על קורות אותו היום באופן שנשמע כמו שפה של תעודה. יש משפחות שמעודדות את ילדיהם לעשות דברים אלה, ואילו אחרות לא - חלקן, למעשה, סולדות מהדברים האלה.

לשם הפשטות, אשתמש בחלק מהמקרים בביטוי "שפה אקדמית" כצורה מקוצרת של "ניבים אקדמיים של שפה". אבקש מהקוראות והקוראים לזכור כי "שפה אקדמית" איננה דבר אחד, אלא שורה של וריאציות שונות, אם כי קשורות זו לזו.

הכישלון בהבאת אבות־טיפוס של שפה אקדמית לבית הספר הוא בדיוק הסיבה להתרחשותה של הנפילה בכיתה ד'. ילדים שלא מביאים אבות־טיפוס כאלה לבית הספר יכולים ללמוד לקרוא במובן של פענוח שפה מקומית שהועלתה על הכתב. אך הם אינם מסוגלים בהמשך הדרך לקרוא את הגרסאות המוקדמות של הווריאציות האקדמיות של השפה שהם רואים בספרים ולעתים שומעים מפי המורים בסביבות כיתה ד' (כיום, לרוב אף מוקדם יותר). זאת, מפני שבתי הספר לא מתחילים את תהליך רכישת השפה האקדמית עבור ילדים אלה - תהליך שכבר החל בבית עבור ילדים אחרים. הם מלמדים ילדים אלה "לקרוא" רק במובן של היכולת ליישם פונטיקה ולהתמודד עם המשמעויות המילוליות השטחיות של מילים, בעיקר בגרסה המקומית. ילדים עניים סובלים מאותה צרה של אנשים שמנסים לעבור מבחן בצרפתית רמה 4 מבלי לעבור את רמה 1, רמה 2, ורמה 3. בעיה זו לא מלמדת הרבה על יכולותיהם של הילדים, אך היא מלמדת הרבה על מערכת החינוך שבה הם נמצאים.

מאידך, בתי הספר מאפשרים לילדים שמביאים עימם אבות־טיפוס מוקדמים של שפות אקדמיות לתרגל ולרכוש עוד וריאציות מסובכות של שפה אקדמית צעד אחר צעד. הם מגיעים לבית הספר עם צרפתית רמה 1 - לפעמים צרפתית רמה 2 - ומסוגלים לעשות את הקפיצה לרמה 4 בכיתה ד' הודות להאצה מתמשכת בבית, אפילו אם לא התמקדו במיוחד בווריאציות האקדמיות של השפה בכיתות הנמוכות. כמובן, הם נמצאים לרוב בבתי ספר אמידים, ולמעשה מקבלים הרבה מאוד תרגול בווריאציות האקדמיות של השפה בבית הספר כבר בכיתות הנמוכות. עד כיתה ד' הם כבר עושים עבודה של חטיבת ביניים.

עלינו להתקדם אפוא ולהבין מה זה אומר ללמוד אבות־טיפוס מוקדמים של שפה אקדמית בבית. נראה כי יכולת כשלעצמה לא קשורה הרבה לעניין. אפנה לעסוק בנושא זה בפרק הבא.

