

נושא במוקד

הוראת עברית כשפה שנייה לילדים ולנוער

הוראת עברית כלשון נוספת בגיל הרך בתפוצות:

עיון בתכנית 'ניצנים'

נאוה נבו

מסקירת מצבה של העברית בקהילות יהודיות בעולם עולה כי חל כרסום במעמדה וניכרים גילויים של היחלשות ההישגים וירידה בהנעה ללימודים. מתמונת מצב זו צמחה ההכרה בחשיבות שביצירת תהליך לימודי, אשר למן היסוד יאופיין בהתנסות ובחוויה חיוביות, שייצרו אצל הילד היהודי עמדה אוהדת כלפי העברית, תרבותה ודובריה וישאירו בו זיכרון חיובי לקראת המשך לימודיו.

על רקע זה נבנתה תכנית 'ניצנים' להוראת עברית כלשון נוספת בגיל הרך בתפוצות. המאמר עוסק ברציונל לפיתוח התכנית ודן בחשיבה העומדת ביסודה, המעוגנת בשלוש מסגרות דיסציפלינריות: פסיכולוגית-פדגוגית-דידקטית-רכישה והוראה של לשון נוספת בגיל הרך; סוציולוגית-תרבותית-צורכי הלומד כילד בגיל הצעיר וכילד יהודי בתפוצות; תכניות לימודים.

תמונת מצב של העברית בתפוצות והשלכותיה לתכנית

'ניצנים'

בעבר רווחה במשך דורות התפיסה כי הוראת העברית היא 'הון לשוני' משמעותי, בהיותה האמצעי המרכזי המקשר בין בני העם היהודי בקהילות השונות, בינם לבין מדינת ישראל ובינם לבין עברם ותרבותם (Spolsky, 1986). היום מצטיירת תמונת מצב שונה, המצביעה על נסיגה במעמדה של העברית. דפוסי הנסיגה ניכרים בקהילות העולם ובולטים במיוחד בחייהם של יהודי ארצות הברית: העברית אינה נתפסת עוד בהכרח כאמצעי חשוב לקיומה של הקהילה היהודית; בת-ספר שונים

ד"ר נאוה נבו היא מרצה במרכז לחינוך יהודי על שם מלטון באוניברסיטה העברית בירושלים. תחומי התמחותה: עברית כלשון נוספת; הערכת ידע לשוני; חקר השיח.

תכנית 'ניצנים' פותחה במרכז לחינוך יהודי על שם מלטון באוניברסיטה העברית בירושלים ונערכה והופקה במרכז לטכנולוגיה חינוכית, תל אביב. במימון הפיתוח סייעו התכנית המשותפת לחינוך יהודי בסוכנות היהודית והקרן לחינוך יהודי בתפוצות על שם ל"א פינקוס. בצוות התכנית השתתפו: פרופ' עילית אולשטיין – יל"ר; ד"ר נאוה נבו – ניהול הפרויקט; מירה אואן – כתבה וריכוז הכתיבה; אסתר ברונר – כתיבה; רונית בן ארי – כתיבה; נעמי לימור – ייעוץ.

נוטשים את מחויבותם להוראת העברית ומפחיתים את שעות הלימוד; חלק ניכר מן התלמידים אינם ממשיכים את חינוכם היהודי מעבר לבית-הספר היסודי ומתנתקים מן השפה; בבתי-הספר היומיים, שהיו המסגרת המצליחה ביותר בחינוך העברי, הולכת ונעלמת העברית החיה; היום אפשר לשמוע גם קולות הקוראים למחיקת העברית מתכניות הלימודים; וגם במחנות הקיץ, שתפקדו בעבר בעברית, חלה שחיקה במעמדה של השפה והשימוש בה מוגבל (שיף, 1999; Bekerman, 1999; Shohamy, 1999; Steinberg, 1997; Zisenwein, 1997).

את הכרוסום ההדרגתי במעמדה של העברית בתכניות הלימודים תולים חוקרים בגורמים שונים, כגון: המציאות העכשווית בישראל והאקלים המשתנה בה; יחסי ישראל והתפוצות; הרצון לשינוי בהגדרה העצמית בסביבה שבה שולטת ההגמוניה המקומית, רצון שבא לידי ביטוי בבחירה להזדהות עם תרבות הרוב; חברות סובלניות וקולטות שמסייעות לזירוז ההיטמעות בתוך התרבות הדומיננטית; בעיות של כוח אדם מתאים להוראת עברית; חומרי לימוד קיימים הרחוקים מן הרלוונטי לעולמו של הלומד (Nahir, 1979; Shohamy, 1999; Zisenwein, 1997). על רקע מציאות זו עולה השאלה: האם לוותר על היעד של הוראת השפה בבתי הספר בתפוצות (לפחות כשפה חיה, לטובת הכשרת הלומדים לקריאת טקסטים קלסיים), או לעשות למען קידומה של העברית ו'שימורה כמפתח להמשכיות בכל תחומי החיים היהודיים והקהילתיים', כלשונו של מינץ? (Mintz, 2002).

לאור תמונת המצב שתוארה לעיל ומתוך ההכרה בחשיבות שימורה של השפה צמחה תכנית 'ניצנים' להוראת עברית בגיל הצעיר בתפוצות. תכנית זו היא תוצר של התובנה כי יש צורך ביצירת תהליך לימודי שייצור למן היסוד יחס חיובי ואוהד כלפי השפה. כאן מפגשו הראשון של הילד עם העברית, ובתור שכזה הוא משמש לגביו 'חלון הראווה' שלה. אי לכך, ניתן להניח כי ככל שהתהליך יהיה מעוגן בהתנסות ובחוויה חיוביות, בהנאה, במעורבות ובעניין, במתן ביטוי אישי ובהקניית תחושה של הצלחה, כך יגדל הסיכוי להשפעה חיובית על המוטיבציה של הילד ועל עמדותיו כלפי העברית בעתיד. כאשר מדובר בעברית, בהשוואה לשפות אחרות, הכלולות לעתים בתכנית הלימודים של בית-הספר, יש לבניית היחס האוהד אצל הילד היהודי חשיבות מיוחדת, דווקא משום שהעברית

אינה רק כלי לשוני, אלא גם אמצעי תרבות שבכוחו לגרום לו 'להרגיש בבית' בחיי התרבות היהודיים.

מסגרות דיסציפלינריות וביטוין בתכנית 'ניצנים'

1. פסיכולוגית-פדגוגית-דידקטית: רכישה והוראה של לשון

נוספת בגיל הרך

בלימוד לשון נוספת אצל ילדים מתערבים גורמים שונים, כגון: גיל הילד, רמת התפתחותו הקוגניטיבית והרגשית, העמדות כלפי השפה בסביבתו המידית, מידת שליטתו בשפתו הראשונה, ואופי התשומה המופנית אליו בשפת היעד. לצורך ענייננו - הוראת העברית בגיל הרך בתפוצות - יישוב הדיון סביב משתנה הגיל תוך התייחסות לשני מדדים:

א. הגדרת העברית בסביבתו של הילד בתפוצות (שפה שנייה,

שפה זרה);

ב. מקומה של לשון האם בתהליך לימוד לשון נוספת אצל ילד.

שפה שנייה היא השפה השלטת בסביבתו של הלומד והוא חשוף לה בכל עת, גם לא במסגרת לימוד פורמלית, כדוגמת העברית לעולים החיים בישראל; שפה זרה נלמדת במסגרת פורמלית, ובניגוד לשפה שנייה אין לה תמיכה הקשורת בסביבתו של הלומד. העברית בתפוצות אינה שייכת באופן דיכוטומי לאחת משתי קטגוריות אלה: יש לה מאפיינים של שפה זרה, שכן היא אינה נמצאת בשימוש שוטף וטבעי בסביבת המקור של הילד, ובד-בבד יש לה גם מאפיינים של שפה שנייה המתקשרת לסביבת המיקרו שלו (בית הכנסת, מחנה הקיץ, הקהילה), והיא מזוהה עם השתייכותו הקבוצתית היהודית (שוהמי, 1989).

במצב של שפה זרה קיימת נטייה במחקר להסכים כי עדיף שלא להתחיל בהוראה בגיל הרך, אלא מאוחר יותר, מנימוקים שונים. נציין אחדים מהם: הילד הקטן, שהבשלות האינטלקטואלית והתובנה הלשונית והמטה-לשונית עדיין אינן מפותחות אצלו דיין, מצליח פחות מן הבוגר ממנו ביישום מודע של הכללים ומשתמש פחות בבקרה הנדרשת לעמידה על נכונות התפוקה הלשונית (McLaughlin, 1978); לימוד שפה זרה בגיל הרך עלול לעכב את ההתפתחות הלשונית בשפתו הראשונה של הילד (Cummins, 1981; Lambert, 1984), ובנוסף לכך, כאשר הילד

אינו רכש את שפתו הראשונה באופן מלא, הוא עלול להיתקל מאוחר יותר בקשיים במיומנויות אורייניות אקדמיות בשפת המטרה (Clark, 2000); לקשיים או לחוויה של כישלון בלימוד מוקדם של שפה זרה, במידה שהיו, עלולה להיות השפעה שלילית על הלמידה לטווח הרחוק, שכן הילד עלול להשתכנע שלימוד השפה הוא מעבר ליכולתו (סיכום ממצאי מחקרים שונים אצל Feuerstein, Karee, Vital & Zerah, 1996).

לעומת הנטייה לראות חיסרון בלימוד שפה זרה בגיל הצעיר, הרי שבמצב של דו-לשוניות בדרגה זו או אחרת, דהיינו במצב של שפה שנייה, יש דווקא נטייה במחקר לראות יתרון בהוראה מוקדמת: ככל שהילד מתחיל מוקדם יותר, עומדות לרשותו הזדמנויות רבות יותר להיחשף לשפה, להשתמש בידע ולחזקו על ידי לימוד פורמלי ולא פורמלי. אי לכך, כאשר מדובר בהישגים לטווח הרחוק, הלומד הצעיר ייחנה מיתרון (Bialystok & Hakuta, 1994); חשיפה מוקדמת ללשון שנייה, בו-זמנית או עוקבת (קונסקוטיווית) לשפה הראשונה, מתקשרת באופן חיובי להתפתחות קוגניטיביות (יכולת לבצע אנלוגיה, למיין, להמשיג וכיוצא בזה) ומטא-קוגניטיביות. החשיפה ליותר משפה אחת מעודדת גמישות קוגניטיביות ויצירתיות מילולית, בשל הצורך לעבור מקודים במערכת לשונית אחת לאחרים במערכת לשונית שנייה והצורך לוותר לעתים על מושג או מילה ולחפש מונח חלופי כאשר נתקלים בחסם (Diaz & Klinger, 1991; Latham, 1998). תכניות הטמעה (immersion) למיניהן לילדים בשלב מוקדם מאשרות לא רק את התועלת הלשונית הנובעת מהגדלת זמן החשיפה ללשון בגיל צעיר אלא גם את התועלת הקוגניטיביות והאקדמית הכרוכה בה (Ofek, 1997). הקשר הכולל שתי שפות מגביר גם את המודעות המטה-קוגניטיביות של הילד לתהליכי תקשורת על ידי יצירת הזדמנות לפיתוח מערכות של עיבוד ובקרה על התהליך הלשוני שלו. הילד הלומד שפה נוספת משתמש במערכות אלה במידה ובתכיפות רבות יותר מאשר החד-לשוני, שכן הן משרתות שתי מסגרות לשוניות (אולשטיין, 1998; Bialystok, 1991); הצורך להתמודד עם שתי שפות מעמיד את הילד בפני הזדקקות לרפרטואר תחבירי הולם בכל אחת מהן וכתוצאה מכך, בטווח הרחוק, מתפתחת אצלו מודעות למבנים תחביריים ונגישות קלה יותר ללשון הכתובה (Demont, 2001);

ככל שהגיל צעיר יותר יש לכך השפעה חיובית על רכישת המבטא: הקושי בלימוד צלילים חדשים פוחת, קיים חיקוי מידי של ההיגוי המתאים, ולמבטא יש סיכוי להתקרב יותר לזה של דובר השפה מלידה. כמו-כן מפגש מוקדם עם לשון שונה מזו השלטת בסביבת המקורו של הילד ועם תרבות שונה, יש בו לאפשר לו לחוות את העולם מיותר מפרספקטיבה אחת ולעודד אצלו פתיחות לשוֹנָה.

מלבד שיקולים אלה, הנסמכים בעיקר על כושר הלמידה של המוח האנושי בגיל הנדון, יש גם שיקולים שמקורם בגורמים אישיותיים: לילד הקטן יש פחות חששות לטעות, ולכן סיכוייו להשתמש בשפה בצורה שוטפת, חסרת עכבות ויעילה יותר, גדולים מאלה של מי שהתחיל מאוחר.

לאור השיקולים שפורטו לעיל באשר לרכישת שפה זרה ושנייה בגיל הרך ומאחר שבעברית בתפוצות ניתן לזהות מאפיינים משני הסוגים, התגבשה ההנחה שליוותה את תכנית 'ניצנים' ולפיה יש חשיבות לניצול יתרוננו של הגיל הצעיר ברכישת העברית כלשון נוספת; אולם תחילת הלימוד תכוון, בגישת תכנית זו, לגיל שבו הילד רכש כבר בסיס אורלי (פונולוגי, דקדוקי, לקסיקלי וסמנטי) בשפתו הראשונה. להתפתחות הילד בשפה הראשונה יש השפעה חשובה וחיובית על לימוד שפה חדשה: תהליך הרכישה של שפה נוספת מתרחש, על-פי אולשטיין (1998), מתוך המקום שבו הילד מצוי בשפת האם שלו, כאשר הבסיס בלשון זו הוא המנבא הטוב ביותר להצלחה ברכישת לשון נוספת. הילד מודע לכך שבשפה יש מבנים, שמתקיימים בה חוקים מסוימים, והוא מסוגל להחיל סכמות משפתו הראשונה על השפה הנלמדת (גם אם התוצאה לעתים שגויה). הוא אינו נדרש לגלות מהי שפה אלא לעמוד על מהותה של אותה שפה חדשה (Clark, 2000).

בהתבסס על הנחות תאורטיות וממצאים אלה יועדה תכנית 'ניצנים' לחטיבה הצעירה, החל מגיל 5, שבו המערכת הפונולוגית בשלה והחשיבה המילולית כבר מבוססת דיה (Rogoff, 1990; Watson,) (1991). ילד בגיל זה מגיע אל המפגש עם השפה החדשה כמי שכבר נתקל בחומר כתוב בשפתו הראשונה ופיתח ניצני אוריינות: הוא יודע להבחין בין כתיבה לציור, יודע שקריאה מתבצעת דרך הכתב ומכיר מוסכמות טקסטואליות כמו כיוון הקריאה, תפקיד הכותרת בסיפור, וכיוצא

בזה. על הידע והניסיון שהילד מביא עמו מתהליך פיתוח לשון האם ניתן להישען בלימוד השפה הנוספת - עברית.

בגיל הרך נודעת חשיבות להתחשבות בשלב ההתפתחותי שבו נמצא הילד מבחינה קוגניטיבית, רגשית, חברתית ומוטורית ולהתאמת הגישה בהוראת הלשון הנוספת ליכולותיו ולצרכיו, כשהילד הוא במרכז. למשל: למרות שהילד כבר פיתח מידה של מודעות מטה-לשונית באמצעות שפתו הראשונה, חסרה לו עדיין אותה בשלות קוגניטיבית המאפשרת לעסוק בכללי דקדוק באופן מושכל, ולכן הוראה מפורשת ומכוונת של דקדוק ותחביר לא תהיה יעילה כאן. צורות דקדוקיות ומבנים תחביריים ייקלטו באופן הדרגתי ועקיף על ידי חשיפה חוזרת של הילד למודלים הרצויים ולפעילויות שונות ומגוונות של תרגול סביבם. הנה דוגמה משלב ההכנה לסיפור 'גם אני', המספר על ילדה שעושה את פעולות הבוקר ואחיה הקטן מנסה לחקות אותה ללא הצלחה יתרה: 'אני רוחצת את הפנים ואחי הקטן, תום, אומר: "גם אני..."', אני לובשת את הבדים שלי ואחי הקטן, תום, אומר: "גם אני..." וכן הלאה. הקניית הפעלים רוחץ/רוחצת, לובש/ת, אוכל/ת בסיפור 'גם אני' בתכנית 'ניצנים' אינה נעשית אפוא על ידי הסבר הכלל באופן ישיר ושיטתי, אלא על ידי התנסות: קישור הפועל המושמע עם חפץ תואם; תרגול באמצעות שיר-משחק בתנועה, כשהוא מושר פעם בזכר ופעם בנקבה; הצגה בפנטומימה של הפעולה המושמעת; משחקים בזוגות לבדיקת הבנת הפעלים; התאמת משפט שבו מופיע הפועל לציור המייצג אותו.

על-פי גישת 'הילד במרכז', מן הראוי שהתכנים והנושאים יהיו רלוונטיים לצרכיו, מעניינים ובעלי משמעות לגביו - נושאים הלקוחים מסיטואציות המוכרות לו מן המציאות הסובבת אותו ומאפשרים לו ביטוי אישי והזדהות. כך עוסקים סיפורים שונים בתכנית 'ניצנים' בהתנהגויות, בפעילויות וברגשות המעסיקים את הילד הצעיר, כמו ה'אני', התלבטויות, דאגות, געגועים, פחדים, חברות, חשש מלהיות שונה, היתקלות בבעיות וחיפוש אחר פתרונות. הנה דוגמאות אחדות: הסיפור 'לילה טוב, אריאל' עוסק בפחדים שמעורר החושך בילד אריאל כשהוא הולך לישון: 'אבא, אבא, יש שדים על החלון. אבא מדליק את האור ואומר: אין שדים על החלון, זה רק הווילון. לילה טוב, אריאל'; הסיפור 'המשקפיים של כרמל' מטפל ברתיעה מחריגות. הילדה כרמל נוסעת עם אביה לבית הספר

החדש שלה וחושבת: 'אבא לא מבין. אני לא רוצה את המשקפיים שלי. אני לא רוצה להרכיב משקפיים בכיתה החדשה'; הסיפור 'מי יושב על העץ' מציג בעיה וניסיונות להגיע לפתרון: חתול עלה על העץ, אינו מצליח לרדת והשכנים מציעים פתרונות. הפתרון המתאים הוא דווקא זה שמציעה הילדה ולא מה שמציעים המבוגרים: 'שירה חושבת: חתול קטן מסכן. אולי הוא פוחד? מה עושים?' ולבסוף מציעה: 'אני הולכת לטלפן למכבי האש. יש להם סולם גבוה מאוד'. ההיבטים הלשוניים המוקנים לילד מעוגנים כך בעולם-תוכן הקשרי, שהוא בעל ערך בשבילו ושיש ביכולתו לעורר אצל הילד אסוציאציות שבהן הוא יוכל להיתלות. הדבר חשוב במיוחד דווקא בגיל הצעיר, שבו הילד זקוק לקביים שישמשו לו לאחיזה כשהוא נחשף לשפה שאינה רווחת בסביבתו. זאת בניגוד לבוגר יותר, המצויד כבר בכלים המסייעים ברכישת שפה, כמו שימוש באסטרטגיות של ניחוש מושכל, רישום לצורך זכירה, או קישור בין אלמנטים שונים על סמך עולם אסוציאטיווי עשיר יותר.

גישה חינוכית זו, המציבה את הילד במרכז, אינה רואה בילדים מקשה אחת, למרות גילם המשותף, אלא כמי שעשויים להימצא בשלבי התפתחות שונים אלה מאלה. הדבר אמור למצוא את ביטויו באפשרות לדיפרנציאציה בין לומדים גם בתחום הוראת הלשון. כך, למשל, מופיע חלק מן הסיפורים בתכנית 'ניצנים' גם בגרסה מצומצמת וגם בגרסה מורחבת, והפעילויות סביבם מכוונות להתנסויות על-פי דרגות קושי שונות - חלקן חותרות לתגובה ממוקדת ומוגדרת של הילד וחלקן מעודדות אותו להבעה אישית פתוחה יותר. כך גם באשר לדגשים השונים שמבטאות הפעילויות - חלקן נסמכות על הפן הקוגניטיווי ברמות שונות, בעוד אחרות מפעילות את החושים או את היכולת המוטורית, כדוגמת הפעילות להקניית הביטוי 'מצד לצד' בסיפור 'נדנדה של פילים', שבה הילדים מתבקשים להעביר את המשקל מרגל לרגל, לפי המקצב מ-צד ל-צד; או פעילות ההכנה לסיפור 'איזה נר מתאים?', המכוונת את הילדים למיין נרות לפי קריטריונים שונים (צורה, גודל, תפקיד וכו'), ואחד הקריטריונים המוצעים הוא הריח.

2. סוציולוגית-תרבותית: צורכי הלומד כילד וכיהודי

בתפוצות

מטרה בולטת בהוראת העברית בתפוצות היא גיוס הלשון לשם סיוע בטיפול מורשת תרבותית, ביצירת תחושת השתייכות לתרבות שהעברית היא ייחודית לה ובחיזוק הקשר עם ישראל. המפגש של הילד עם תשומה מעולמו היהודי נועד לשרת מטרה זו. בתכנית 'ניצנים' מודגם החיבור בין תשומה הלקוחה מעולם ההשתייכות התרבותית-יהודית של הילד לבין תפיסת 'הילד במרכז' המלווה את התכנית. חיבור זה מוצא את ביטוי באמצעות:

א. **התכנים** - בחירת תכנים לא רק מעולמם של ילדים באשר הם, אלא גם מן המציאות היהודית של הלומד. סיפורים שונים עוסקים בהיבטים מגוונים של החגים והשבת, כמו, למשל: השבת לעומת ימי החול, מעשים טובים ורעים (ליום הכיפורים), משה בארמון פרעה במצרים (לפסח), בחירת הצבעים לדגל ישראל (ליום העצמאות). לאור הגישה המציבה את הילד במרכז, סיפורי החגים והשבת אינם מוצגים מן ההיבט ההיסטורי או המסורתי הקלסי שלהם (בגיל הצעיר נעשה הדבר בשפת האם בדרך כלל), אלא מנקודת ראותו של הילד: מקומו ותפקידו בתוך החג, כשהסיפור מספק לו את הכלים הלשוניים להתמודדות עם חווית החג.

ב. **הסוגה הסיפורית** - לסוגה הסיפורית יתרון מרכזי, בהיות הסיפור כלי חשוב בתהליך החיברות של הילד. כלי זה מאפשר להפגיש את הילד עם יסודות תרבותו, והוא נגיש וזמין להעברת מסרים וערכים, בשל המקום שתופס הסיפור (הנרטיב) בעולמו: הסיפור הוא הסוגה המוכרת ביותר לילד הצעיר והמועדפת עליו. הוא מצוי בכל פינה בסביבתו המדיית של הילד, בין דבור ובין כתוב. בהיותו כה בסיסי ונפוץ בשיח הדבור מחד ובשל תכונותיו האורייניות מאידך, הוא מספק מסגרת ראויה לקידום התפתחותן של השפה הדבורה והשפה הכתובה כאחד. עוד בטרם נהיו אורייניים, ילדים לומדים לשחזר את חייהם ומעשיהם דרך סיפור. באמצעותו הם מארגנים את עולמם, מסבירים אותו, מתארים את חוויותיהם ומנסחים את מחשבותיהם

(Bruner, 1990). בהתבסס על האמור, הסיפור השלם משמש בתכנית 'ניצנים' עיקרון מארגן ונקודת מוצא לכל הפעילויות שהיא מציעה. הסיפורים מתאפיינים בלכידות תמטית והם מציגים אירועים, התרחשויות והתנהגויות המוכרים לילד מסביבתו החברתית והתרבותית, כמו גם מסביבתו הפיזית המידית. תכנים, הלקוחים הן מסיטואציות מוכרות לילד מחייו היהודיים והן מעולמו היומיומי, עשויים לזרוע את הגרעין לפיתוח תודעה הוליסטית, הרואה בלשון העברית שפה המשמשת גשר לעולם התרבות היהודי על נכסיו ובד-בבד עונה על צרכים פונקציונליים תקשורתיים הנקשרים לתפקוד בחיי יומיום.

ג. **אופי השפה** - אחת הדרכים להביא את ישראל אל תוך חדר הכיתה היא להפגיש את הילד עם עברית תקשורתית מודרנית, שתיחשב קבילה, יחסית להקשר הנתון, אצל דובר מלידה. הדבר מקבל משנה תוקף במקום שהסביבה אינה דוברת את השפה ואינה יכולה לספק תמיכה הקשרית ובמקום שאין לילד נגישות ישירה לתרבות היעד. הלשון בתכנית 'ניצנים' היא טבעית, הגם שהיא מתחשבת במגבלותיו הלשוניות של הילד. על מנת לספר סיפור בשפה טבעית וקולחת, כמתבקש מן הסיטואציה הטקסטואלית שבה היא מעוגנת, נעשה במקרים שונים שימוש במילים, בצורות לשוניות ובתבניות החורגות מן האוצר הלשוני הבסיסי, או שטרם הוקנו באופן שיטתי. כך, למשל, בסיפור 'ט"ו בשבט בשלג', שבו מסופר על הילדה שקד שנסעה מישראל לארץ אחרת ומתגעגעת לשקדייה שאביה שתל בחצר כשנולדה. הסיפור כולו מסופר בהווה, אולם במקום מסוים נעשה שימוש בזמן עבר, למרות שזמן זה לא הוקנה עדיין – משום שהוא מתבקש לצורך ציון התרחשות שאירעה קודם להתרחשויות העכשוויות: 'השנה שקד לא בישראל. השנה היא נסעה עם המשפחה שלה לארץ רחוקה'.

3. תכניות לימודים

פיתוח תכנית לימודים יכול להתבצע תוך התבססות על גישות שונות. על-פי גישה אחת - מודל 'מלמעלה למטה' (top-down) - מומחים בעלי

סמכות מקצועית הם אלה המגבשים את הקונצפציה, מגדירים את מטרות התכנית, קובעים את מאפייניה ומפתחים את החומרים. המורה, בהתאם לגישה זו, עובד בתוך מסגרת נתונה מראש ותפקידו להפעיל את תכנית הלימודים בכיתתו על-פי הנחיותיהם וציפיותיהם של מפתחי התכנית (Enns-Connolly, 1990). המודל הזה מאפיין סיטואציה שבה יוצרי התכנית מרוחקים ממעשה ההוראה היומיומי בשדה, בעוד המורים אינם מודעים לשיקוליו הרבים והמורכבים של הצוות המפתח. המורה נתפס כמבצע - מעביר ידע, תכנים ורעיונות. כאשר מדובר בתחום של הוראת שפה, גישה זו של הפרדה בין תפקידיהם של מפתחי התכנית לבין תפקידי המורים מפעילי התכנית בכיתה עלולה ליצור ניגוד ליעדיה הבסיסיים של הוראת לשון תקשורתית: הוראת לשון כזאת צריכה להיות נושאת משמעות מבחינת הלומדים, מאפשרת התנסות אישית ואמיתית וכוללת תכנים שהם רלוונטיים, מציאותיים ומידיים לגבי הלומדים. כאן נכנסים המורים לתמונה כמי שמכירים את המציאות ההקשרית, כמי שלנגד עיניהם עומדות דמויות מוחשיות של לומדים והם מודעים ורגישים להעדפותיהם של הלומדים, יכולים לפרש את צורכיהם ולהביא את קולם אל תכנית הלימודים. סוגיית שיתוף המורים חשובה, אם כן, במיוחד כאשר התכנית מיועדת למערכות חינוך בתפוצות ומפותחת על ידי מי שאינו חלק מן המציאות המקומית, מה שמביא אותנו אל גישה נוספת בפיתוח תכניות לימודים: מודל 'מלמטה למעלה' (bottom-up).

כאן נקראים המורים לשחק תפקיד פעיל בהבניית תכנית הלימודים (Pahl Monson & Monson, 1993). מעורבותם במעשה הקוריקולרי אינה מתמצה בהוראת חומרי הלימוד שהוכנו על ידי גורמים חיצוניים, אלא הם נתפסים כשותפים לאורך תהליך הפיתוח או בחלק מן השלבים. בהתבסס על גישה זו, נבנה לצורך פיתוח תכנית 'ניצנים' מודל אינטראקטיווי המשלב בין השיח האקדמי לבין הפרקטיקות שהביאו המורים 'בשדה'. אלה שימשו 'נקודת מוצא בהגדרת בעיות ויעדים לקראת השיקולים התכנוניים', כדברי בן פרץ (1995), וסייעו באיתור הצרכים, בפיתוח נושאים, בהפעלת החומרים הניסויים ובמישוב. הדיאלוג בין תאוריה לפרקטיקה שירתה הן את יוצרי התכנית בכך שהעמיק את הבנתם בכל הנוגע לצורכי קהל היעד של התכנית, והן את המורים בכך שהניעם להשתתפות מבוקרת יותר בסביבתם המקצועית.

תכנית 'ניצנים' הציבה לעצמה מטרות בשלושה מישורים:

- א. **במישור המקצועי** - לגבש מערך קונצפטואלי להוראת עברית בגיל הצעיר ולסייע בקידום התמקצעותם של המורים בהוראת השפה על ידי הפיכתם לשותפים;
- ב. **במישור הלשוני** - להפגיש את הילד עם שפה חיה וטבעית במקום שהסביבה אינה יכולה לעשות זאת ולפתח ולחזק את מיומנויות הדיבור, ההאזנה, הקריאה והכתיבה;
- ג. **במישור התרבותי** - לטפח את הזהות התרבותית היהודית ולחזק את הקשר עם ישראל. מעבר למטרות פרטניות אלה ניצבת בגיל הרך מטרת-על - יצירת חוויה, כשהחוויה היא חלק מן הלימוד, חיבוב השפה על הלומד, יצירת עמדה אוהדת כלפיה ובניית תשתית מוטיווציונית חיובית. בניגוד לרכישת שפה ראשונה שאינה תלויה בגורם מוטיווציוני, שהרי היא נרכשת על ידי כל אחד ברמה זו או אחרת, ברכישת שפה נוספת ובעיקר במקום שבו הצורך התקשורתי אינו טבעי, דרושה הנעה. בתכנית 'ניצנים' נעשה ניסיון לבנות בסיס הנעתי על ידי הקניית השפה באמצעים ה'מדברים' אל הילד בגיל הרך: פעילויות של משחק, קצב, תנועה, מוזיקה, דרמה, תכנים רלוונטיים ואיורים.

לאיורים, המלווים את התכנית על סגנונותיהם האומנותיים המגוונים, שני תפקידים מרכזיים:

- א. **תפקיד דידקטי** - הם מספקים תוקף חזותי לנאמר בטקסט; הם משלימים פערי מידע הנוצרים עקב מה שאינו נאמר מפורשות; הם מעלים סכמות מתאימות במוחו של הילד, המאפשרות לו להבין את העולם שהטקסט מייצג.
- ב. **תפקיד אסתטי** - לא אחת נשמעת מפי העוסקים בהוראת עברית בתפוצות הטענה שמבחינת רמת ההיצג, חומרים רבים בעברית לוקים בחסר בהשוואה לחומרים בשפות אחרות או בלימודים הכלליים. לפן האסתטי יש, אם כן, ערך מוסף הן בהגברת רצון

הילד לעיין בחומרים והן בביסוס מקומם של לימודי העברית בתודעתו.

מקורות

אולשטיין, ע' (1998). שפה נוספת בגיל הרך. **הד הגן**, סב (ד): 392-395. בן פרץ, מ' (1978). מקומו של המורה בתהליך פיתוח תכנית לימודים - גישה אלטרנטיבית לתכנון לימודים. בתוך: ש' אדן וא' לוי (עורכים), **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 2 (עמ' 57-70). משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

לוי, א' (2001). לכל אות יש שם. **פנים - כתב עת לתרבות, חברה וחינוך**, 15: 98-90 הסתדרות המורים בישראל.

שוהמי, א' (1989). תכנית הלימודים בשפה העברית בבתי-ספר יהודיים. בתוך ע' אולשטיין, ד' זיסנוויין וא' שוהמי (עורכים), **העברית ככוח מאחד בחינוך היהודי בתפוצות** (עמ' 45-54). תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.

שיף, א. (1999). עברית בעולם החדש: הישגים ומחדלים, בעיות ואתגרים. **הד האולפן החדש**, 78: 79-85.

Bekerman, Z. (1999). The Hebrew language: A constructive language for Jewishness sometimes private. In D. Zisenwein & D. Schers (Eds.), **Present and future: Jewish culture, identity and language** (pp.101-124). Tel-Aviv: School of Education, Tel-Aviv University.

Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed.), **Language processing in bilingual children** (pp. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). **In other words: The science and psychology of second language acquisition**. New York: Basic Books.

Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press.

[תרגום עברי: נורית פלד-אלחנן, בתוך נ' אלחנן (עורכת), **מדיבור לסיפור** (2000), חלק ב (עמ' 79-57). ירושלים].

Clark, B.A. (2000). First and second language acquisition in early childhood. **Proceedings of the Lilian Katz Symposium, Nov. 5-7: Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, and Dissemination of Information**, 181-188.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework**. Los Angeles: California State University, National Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Demont, E. (2001). The contribution of early second-language learning to the development of linguistic awareness and learning to read. **International Journal of Psychology**, 36 (4), 274-285.

Diaz, R.M. & Klinger, C. (1991). Towards an explanatory model of interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed.), **Language Processing in Bilingual Children** (pp. 167-192). Cambridge: Cambridge University Press.

Enns-Connolly, E. (1990). Second language curriculum development as dialectic process. **Canadian Modern Language Review**, 46 (4): 500-513.

Feuerstein, Karee, Vital & Zerah (1996). **Teaching English as a Foreign Language to Young Learners: The Oral-Aural Stage; A Handbook for Teacher Trainers**. Tel Aviv: Mofet Institute.

Lambert, W.E. (1984). An overview of issues in immersion education. **Studies in Immersion**

- Education: A Collection of United States Educators** (pp. 8-30). Sacramento: California State Dept. of Education.
- Latham, A.S. (1980). The advantages of bilingualism. **Educational Leadership**, 56 (3): 79-80.
- McLaughlin, B. (1978). **Second Language Acquisition in Childhood**. Hillsdale N.J.: Erlbaum Associates.
- Mintz, A. (2002). Hebrew in America: A position paper for the Memorial Foundation for Jewish Culture. Jewish Theological Seminary.
- Nahir, M. (1979). Teaching Hebrew as a second language: The state of the art. **The Modern Language Journal**, LXIII (8): 423-429.
- Ofek, A. (1997). Learning the Hebrew language in early childhood. **Melton Gleanings**, 4-7. Melton Research Center.
- Pahl Monson, M. & Monson, R.J. (1993). Who creates curriculum? New roles for teachers. **Educational Leadership**, 51 (2): 19-21.
- Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in Thinking**. New York: Oxford University Press.
- Shohamy, E. (1999). Language and identity of Jews in Israel and in the Diaspora. In D. Zisenwine & D. Schers (Eds.), **Present and Future: Jewish Culture, Identity and Language** (pp.79-99). Tel-Aviv: School of Education, Tel-Aviv University.
- Spolsky, B. (1986). Teaching Hebrew in the Diaspora: Rationales and goals. **Jewish Education**, 54, 3, 11-20.
- Steinberg, S. (1997). Hebrew: The hallmark of an educated Jew. **Jewish Education News**, 18, 3: 10-11.

- Watson, I. (1991). Phonological processing in two languages. In E. Bialystok (Ed.), **Language Processing in Bilingual Children** (pp. 25-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zisenwein, D. (1997). Teaching Hebrew: A suggestion for Hebrew educators. **Religious Education**, 92 (1): 55-60.

נספח

מה כוללת תכנית 'ניצנים'?

סדרת 'ניצנים' היא בת שלוש רמות, ובה:

– 21 ספרוני סיפורים, מלווים באיורים, בנושאים מחיי היומיום של

הילד ובנושאים שבמרכזם השבת והחגים היהודיים.

– 3 קלטות שמע לפיתוח מיומנות הבנת הנשמע.

– 2 חוברות לתלמיד, אחת לרמה II ואחת לרמה III, לחיזוק מיומנויות

הבנת הנקרא וכתבייה.

– 3 מדריכים למורה ובהם הצעות רבות לפעילויות בשלושה שלבים

לכל סיפור:

- הכנה לקראת הסיפור - הקניית הידע הלשוני והרקע התרבותי הנחוצים להבנת הטקסט בשלמותו באמצעות פעילויות של מלל, שיר, משחק ותנועה.
- קריאת הסיפור עצמו לאחר פיצוח הקשיים הלשוניים והתרבותיים, כשהילד לוקח חלק פעיל בפעילויות של קריאה ושל הבנת הנקרא.
- פעילויות בעקבות הסיפור שלהן כמה פונקציות:

א. יצירת תשתית לטיפוח כשירות ההבעה בעל פה לאחר שהסיפור כבר מוכר לילד;

ב. הצגת מודל שבעזרתו יתנתק הילד מן
הצמידות אל הטקסט המקורי ויבנה את
הטקסט שלו מן העולם המוכר לו.

תכנית להכרת האותיות ולתרגולן נמצאת בהכנה. מטרתה היא
שהילד ידע לזהות את צורת האות, לכתוב אותה ולקרוא לה בשם.
ממצאים מחקרניים מצביעים על מתאם גבוה בין היכולת לשיים אותיות
לפני הקניית הקריאה לבין היכולת לפענח את צופן הכתב והסיכוי להצליח
ברכישת קריאה וכתובה מאוחר יותר (ליון, 2000). השיום ובעקבותיו
השימוש בצלילים של שמות האותיות יכולים לקרב את הילד לשלב של
יצירת הקשר בין הסימן הגרפי לצליל. התכנית כוללת מגוון פעילויות סביב
כל אות, דפי חזרה בסיום ההקניה של כל קבוצת אותיות המאפשרים
להעריך את מידת שליטתו של הילד בנלמד, מדריך למורה הכולל
הסברים והנחיות כמו גם הצעות להעשרה ולהרחבה על ידי משחקים,
יצירה, שירים ותנועה.

אוצר המילים לקוח מסיפורי 'ניצנים', מעולם התרבות היהודית
ובמקרה הצורך - גם ממקורות נוספים.