

מוגבלויות ומרחב בלשון כתובה ובלשון דבורה (או הקשר בין ההבעה בעל-פה וההבעה בכתב)**

הגדרות

ההרצאה והמאמר, הדיבור והכתיבה - מהם היחסים ביניהם?

אנחנו משתמשים בצמדי המונחים: דיבור-כתיבה, שפה מדוברת-שפה כתובה, הבעה בעל-פה-הבעה בכתב - כבמונחים נפרדים, כדי לתאר דרכי תקשורת דומות ושונות. לעתים קרובות הם משמשים אותנו כדי לתאר את הכיוון הפורמלי של הלשון - את המוצר הלשוני (ההרצאה, המאמר); לעתים הם משמשים אותנו כדי לתאר את התהליך הלשוני.

קשה למצוא בספרות המקצועית אבחנה חד-משמעית בין המונחים. מה שנמצא הן בדרך כלל העדפות במינוח. הן נובעות ממסורת לשונית מסוימת או מהשקפה מדעית.

הדיבור בהיבט השמרני שלו שייך לשיחה, והוא מדגיש תקשורת בינאישית, בעוד הלשון הכתובה מתקשרת דרך טקסטים.

המונחים "דיבור" ו"כתיבה" בדיוננו יעסקו הן בלשון כתהליך והן בלשון כמוצר. הדיבור יכונה כאן גם "הבעה בעל-פה" והוא מכוון לשיחה (לא לספרות בעל-פה) והכתיבה תכונה כאן גם "הבעה בכתב" והיא תכוון לכתיבה עיונית (לא לכתיבה ספרותית).

תיאוריות

קיימות שתי תיאוריות בסיסיות אודות היחסים שבין הלשון הכתובה

* הד"ר מירה רמון - לשעבר ראש החוג ללשון עברית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

** הרצאה שניתנה ביום העיון של האגודה לתרבות הדיבור במכון ואן-ליר, חורף 1990.

ללשון הדבורה ובין כתיבה לקריאה:

התיאוריה הראשונה תטען, שהעקרונות והמבנה של שפה כתובה אינם שונים מהעקרונות והמבנה של שפה דבורה. לפיכך השפה הדבורה תמיד תשמש להפקת משמעות מהשפה הכתובה. כדי לכתוב טקסט, גוזר הכותב משמעות מהשפה הדבורה.

לתיאוריה זו יש השלכות פדגוגיות ברורות. כי אם כתיבה פורמלית אינה שונה במהותה מהדיבור, ואם הבנת הלשון הכתובה תלויה ברמת ההבנה של הלשון הדבורה, אז בעיות בהבנה וביצירה שבין הכותב לקורא זהות לבעיות בהבנה שבין המדבר למאזין. לכן, תטען תיאוריה זו, אין לבזבז זמן על הוראת כתיבה וקריאה, מאחר שהן אינן מעלות בעיות שלא תוכלנה להיפתר על-ידי הוראת ההבעה שבעל-פה.

מכאן שהפעילות הלימודית תתמקד בהבעה שבעל-פה. הדגש יהיה על הלשון הדבורה. הלשון הכתובה תחזק בכתב את הנאמר בעל-פה.

על-פי תיאוריה זו, כישורי הקריאה והכתיבה יתחזקו עם הגברת ההאזנה והדיבור.

כל הפעילות הלשונית, לכן, תתמקד במציאת דרכים רבות להאזנה ולדיבור ובגיוון של דרכים אלה.

התיאוריה השנייה תטען, שהלשון הכתובה משפיעה על הלשון הדבורה, וכתיבה וקריאה משפיעות זו על זו אהדדי. בתחילה תלויה הכתיבה בלשון הדיבור ועד לשלב מסוים מבין הקורא את לשון הקריאה על בסיס הבנתו את הלשון הדבורה. אצל כותבים מתחילים אין כמעט הבדל בין כתיבתם לבין דיבורם. אפשר לומר שאצלם הכתיבה היא דיבור כתוב. אחר-כך לומד הדובר לפענח לשון כתובה וליצור שפה כתובה. בשלב זה שפתו תלויה פחות בלשון הדיבור ומקבלת השפעות מהלשון הכתובה.

ככל שמתפתחת יכולת הלומד לפענח טקסטים של הלשון הכתובה, כך משתפרת כתיבתו שלו, והוא משתלט על המיומנויות המיוחדות אותה עד שהוא מגיע לכתיבה האקדמית, שבה הוא משוחרר מכבליה של הלשון המדוברת ועוסק בכתיבה כבאוטונומיה עצמאית. (ראה כאן מאמרם של Flower and Hayes, 1977).

על-פי התיאוריה הזו, מושפע גם הדיבור מהתפתחות הלשון הכתובה. הלשון הכתובה עשויה ומורכבת מלשון הדיבור של הלומד. לימוד איטי

ומתמשך יאפשר לו ללמוד צורות נוספות המצויות בלשון הכתובה, מאלה שאינן נכללות בלשון המדוברת. כשתיתוסף לו הדרכה ויורחב נסיונו בקריאת הלשון הכתובה, הוא יספוג ממנה מורכבות ועושר, ואלה ייקלטו אל לשון הדיבור שלו. ההשלכות הפדגוגיות ברורות: חשיפת הלומד לטקסטים רבים ומגוונים. אלה, כאמור, יעשירו את ההבעה שבעל-פה וזו תשפיע על ההבעה שבכתב.

אם נצא מתוך ההנחה שלדיבור ולכתיבה מבנה לשוני ומבנה ארגוני זהה, ייצאו הלומדים נשכרים מפעילויות בעל-פה שיכשירו אותם ממילא גם לפעילויות בכתב; אך אם המבנה הכתוב מורכב יותר ושונה באופיו מהמבנה הדיבורי, או אז יש לפתח כשירויות מיוחדות לכתיבה בשונה מהכשירויות הנדרשות לדיבור.

נבחן כאן היבטים תקשורתיים אחדים, רטוריים ופדגוגיים, כדי להתבונן בשני סוגי ההבעה.

יחסי כותב-קורא

הכתיבה מחייבת ידיעת מיומנויות לשוניות וידיעת השימוש בהן כמיומנויות תקשורתיות. פירוש הדבר הוא, שהכותב חייב ללמוד לארגן כתיבה מנקודת מבט חד-סטרית (של הכותב) על-ידי אימוץ נקודת מבט דו-סטרית (כותב-קורא). הוא חייב לצפות מראש מה יודע הקורא; עליו לדעת עם מי הוא מנהל את האינטראקציה; מהו הידע המשותף שעליו הוא יכול להסתמך; הוא צריך להחליט אם יש צורך בדוגמאות נוספות או בהבהרות. ברור שאין אפשרות לנהל משא ומתן פורה, אם אין יודעים למי מדברים, לשם מה מדברים, מהן המוסכמות לסוגים שונים של משא ומתן וכדומה.

כותבים מפסיקים לפעמים את הכתיבה, כדי לעבור על מה שכבר כתבו. לפעמים כדי להכניס תיקונים בכתוב, לפעמים כדי להדגיש או להשמיט חלקים מיותרים. בעשותם כן הם סוקרים את תוצאות כתיבתם מזווית הראייה של הקורא המיועד שלהם.

הטקסט הכתוב מופיע כשהוא ערוך סופית והקורא "מוגן" מראיית התהליך עצמו. הוא איננו יודע מה היה מספר הטיוטות, מה היו השינויים, כמה מחיקות נעשו וכמה תוספות הוכנסו. מתוך כך נעשית

הכתיבה "תוצר" לתהליך מודע ומבוקר יותר מאשר הדיבור. ומצד הקורא - הקורא חייב לזהות ולפענח את הטקסט.

הקורא מוציא את משמעות הטקסט בעזרת הרימוזים הטקסטור-אליים, על-ידי התרת הקשרים הלשוניים (קשירות, לכידות, אנפורה, קטפורה) כדי שיוכל לקלוט את האינפורמציה העוברת אליו. הוא גם חייב לשאול את עצמו שאלות מסייעות להבנת הטקסט תוך כדי קריאה ובסיומה של קריאה. למשל: מדוע בחר הכותב בשם מסוים? או: מה פשר השתיקה בטקסט? וכיוצא באלו שאלות. בעשותו כן, הקורא הופך במידת מה לכותב. מכל מקום הוא נעשה פעיל יותר ביחסו לטקסט הכתוב.

וכאן אבחנה נוספת למהות היחסים כותב-קורא. הכותב "מדבר" עם הקורא, ומבחינה זו יש כותבים שגם לאחר מותם מצליחים לקיים אינטראקציה עם קוראיהם. זהו למעשה מבחנו האמיתי של טקסט בתקשורת.

יחסי דובר-מאזין

בלשון הדיבור, תהליך הגומלין דובר-מאזין הוא גלוי ופעמים הדדי. על כן ניתן לקבל משוב מיידי. מאחר שנוכחות המאזין היא ממשית, יוכל המדבר לראות על-פי תגובות המאזין האם עליו להאריך או לקצר, להרחיב או רק להבהיר פרטים מעורפלים. פעמים תגיע מעורבותו של המאזין לכך שהוא יתערב מילולית בתוך דברי המדבר. מה שמכונה "דיבור חופף" (על-פי Goffman, 1981). הדיבור החופף אינו בא תמיד כדי להפריע, ובמובן שהבאנו אותו כאן הוא מעיד על מידת המעורבות של המאזין או על הצורך שלו בהבהרה נוספת של דברי המדבר או בהרחבתם.

בדרך של שאלות ותשובות או בדרך של דו-שיח, מרצה עשוי להכיר את בן-שיחו הכרה טובה יותר. זוהי למעשה תכליתם של חילופי רעיונות. יש מי שרואים בכך את הדינמיות של הלשון הדבורה. זו הלשון שנוצרת כל הזמן, בחפשה אחר ביטויים הולמים, הסברים מתאימים. אלא שבדיבור לא ניתן ליצור טיוטות, וגם אי-אפשר להשמיד טיוטות מוקדמות מפני המאוחרות. בלשון הדבורה התהליך הופך למוצר תוך כדי התגבשותו.

בין אם המאזין נוכח בהרצאה ובין אם הקורא אינו נוכח בשעת הכתיבה, אצל שניהם נודדת פעולת הגומלין מתהליך יוצרני לתהליך קולטני.

הכותב והדובר מתרגמים את מחשבותיהם לרעיונות ואת הרעיונות הם מממשים בלשון: בדיבור, בכתיבה, בסכמות, בגרפים, בתרשימי זרימה (המוצר הכתוב עובר תהליכים נוספים של כתיבה מחדש, כפי שכבר הבהרנו לעיל).

הקורא והמאזין עוברים תהליך הפוך. הם עוברים מהאזנה, שהיא קליטת הסימנים האקוסטיים, לקריאה, שהיא קליטת הסימנים הגרפיים אל הרעיונות ומהם אל פענוח המשמעות והבנת מחשבות הדובר או הכותב.

התהליך הקולטני משתמש באסטרטגיות שונות, למשל ניבוי. הקורא או המאזין מנסים לצפות לרעיונות שיעלו. הם בודקים את התאמת ציפיותיהם לתוכן. כאן הם נעזרים באסטרטגיות של דיגום, הסבר או כל מה שיאשר את ציפיותיהם.

בדרך זו הופך הניבוי לפעילות קוגניטיבית המשווה בין התוכן הנרכש לבין הניסיון האישי והערכים האישיים, התפיסות, סגנון החיים. אך בעוד שבקריאה יכול הקורא להתעכב על הטקסט ולחזור ולקרוא בו, בחלקיו או בכולו, נבצר הדבר מהמאזין. בפעמים שלא נתממשו ציפיותיו יצא המאזין בהפסד כפול: מאוכזב בגלל ציפיות שלא נתממשו, ואי יכולתו לקלוט את התוכן בשל כך.

בדרך כלל מניחים שהדיבור הוא פעולה טבעית ואילו הכתיבה היא פעולה מלאכותית. מניחים שהדיבור משתמש במשלבים בלתי פורמליים ואילו הכתיבה היא פורמלית, מתוכננת, אקדמית. הדיבור, טוענים, אינו חייב להיות ברור ומפורש, כי הרימוזים הבלתי מילוליים: האינטואיציה, השתיקה, ההארכה, הבעות הפנים, הרמת הגבות - כל אלה מעבירים אינפורמציה במידה מספקת.

הכתיבה היא, טוענים, מאורגת וברורה, גבישית, כפי שמכנה אותה האלידיי (1987, M.A.K. Halliday).

לשון הדיבור משמשת לתקשורת בינאישית, שדורשת מגע פנים אל פנים. "בדיבור כל מה שנאמר חייב להיאמר בדרך מסוימת: בנימת קול, בהבעה או בהיעדר הבעה, במראה פניו של הדובר. תכונות לא

מילוליות וחופף לשוניות המגלות את עמדתו של הדובר ביחס למסר (D. Tannen, 1982).

כתיבה אינה פעולה ספונטנית. היא מעובדת היטב ומבוססת על תוכן רעיוני שהכותב שולט בו.

ולמרות השונות שבין שתי צורות ההבעה יש כנראה הסכמה שההבעה בכתב וההבעה בעל-פה מייצגות אלטרנטיבות מילוליות, שהן מייצגות מקורות משלימים לרכישת ידע ולארגונו. הן תלויות במטרה. שתיהן יכולות להשתנות על-פי רמת הפורמליות של הנושא, או הפורמליות של הדובר או הכותב ביחס לקהל. הן יכולות להשתנות על-פי תכיפות הנושא, הסיטואציה או הבעיה, התוכן והמשלב.

דיבור יכול להיות בלתי פורמלי בין ידידים אך מאוד פורמלי בנאום שהוכן לקראת אירוע ממלכתי. הכתיבה יכולה להיות בלתי פורמלית במכתב או בפתק חפז או פורמלית במאמר. יש דברים הנכתבים לקריאה בקול: מסמכים משפטיים, ציבוריים, ואחרים הנכתבים ומיועדים לדיבור: נאומים, פרוטוקולים.

אם הכתיבה היא תהליך של ארגון השפה והמחשבות כדי להשיג מטרה מסוימת, אז כתיבת רשימות אף היא נכנסת לקטגוריה זו. הכותב חייב להניח לפני הכתיבה הנחות אחדות שישתקפו בתוכן. עליו לשמור על היחס בין מה שייכתב לבין מה שאין צורך לכתבו. מאמר מדעי מעובד בהקפדה רבה יותר מאשר רשימות רק בגלל מטרתו. הוא נכתב כדי להידפס בירחון אקדמי מפורסם. לשם כך עליו לעמוד בדרישות האקדמיות: טיעונים, מראי מקומות, שוליים, ביבליוגרפיה. הוא חייב להוכיח סיבות לטיעונו ולעמוד בביקורת עמיתים או מלומדים שונים אחרים.

בנאום ובהרצאה המטרה יכולה להיות תקשורתית בראש וראשונה. הדבר רוצה לבנות תשתית עם הקורא, לדעת מהו הידע המשותף שעליו לבנות כדי לשכנע את המאזין. בכתיבה, מדגישה ד' טאנו לעיל, "הערוצים הלא מילוליים והחופף לשוניים אינם עומדים לרשות הכותב. סופרים מנסים להתגבר על הקושי על-ידי הגדלת אותיות, הדגשות שונות באמצעות קווים, סימני קריאה..."

השלכות זידקטיות

הן במאמר והן בהרצאה נזהה שתי אבחנות עיקריות:
מבנה הטיעונים;
המבנה לצורך תקשורת.

במבנה הטיעונים יש לבדוק את בהירות נקודות הטיעון ואת הפרופורציות שביניהן. במבנה התקשורתי יש לבדוק את התחברות הטיעונים עם הידע שהקורא מביא לטקסט. המבחן של הטקסט הן האמיתות שבו, כיצד הן מאורגנות, ממה הן נובעות. המבחן של התקשורת היא הדעה המעוררת את הקורא או המאזין לפעולה, או למצער נוטעת בו נטייה לפעולה.

בבית-הספר קיים עירוב של שפה כתובה ושפה דבורה כשם שקיים עירוב של שפה פסיבית ושפה אקטיבית. הפעילות הבית-ספרית מזמנת כשירותים בכל השטחים: שפת תשובות, שפת ויכוח, שיעורי-בית כתובים, שפת ספרי הלימוד, שפת החיבור, שפת העבודה השנתית וכדומה. כיצד עוברים התלמידים מתפקיד לתפקיד? מתי קל להם להבין את המורה ומתי קשה להם להבינו יותר מאשר להבין טקסט כתוב? מתי ויכוח בכיתה הוא אינפורמטיבי יותר מאשר הסבר המורה? האם הקריאה בבית-הספר שונה מההאזנה?

התשובות על שאלות אלה ודומות להן מורות שישנם דברים הנלמדים טוב יותר באמצעות הדיבור ואחרים הנלמדים טוב יותר באמצעות הכתיבה. בכל מצב נדרשות מיומנויות הנגזרות מהמטרה.

בימים אלה, כשהגישה ללשון משיקה לדיסציפלינות שונות, טוב יעשה אם ילמדו את המיומנויות הנדרשות בתוך מקצועות הלימוד השונים.

שימת לב לניצול ההזדמנויות שמעמיד בית-הספר בקריאה, בדיבור, בכתיבה תהפוך את ההבעה, זו שבעל-פה וזו שבכתב, למנופים מהותיים בתהליך החינוך וההשכלה.

ביבליוגרפיה

- Burtis P.J., Bereiter C., Scardamalia M., Tetroe J. (1983), *The Development of Planing in Writing*, John Wiley & Sons Ltd.
- Chafe J. (1989), *Discourse Consciousness & Time*, Chicago, The Uni. of Chigaco Press.
- Crismore A. (1982), "Cognitive Processes in The Comprehension of Written Texts", *Evaluation in Education*, 5, pp. 231-246.
- Flower L. S. (1979), "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problem in Writing", *College English*, 41, pp. 20-37.
- (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", *English*, 39, pp. 449-461.
- Flower L.S. & Hayes S. (1977), "Problems Solving Strategies and the Writing Prosess", *College English*, 39, pp. 449-461.
- Goffman E. (1981), *Forms of Talk*, Philadelphia.
- Halliday M.A.K. (1989), *Spoken & Written Language* (2nd ed.), Oxford Uni. Press.
- Horowitz R. & Samuels S.J. (1987), *Comprehending Oral & Written Language*. Academic Press Inc.
- Kantor K.J. & Georgia D.L. (1987), "Between Speaking & Writing Processes of Differentiation", Kroll B. & Vann, R. (eds.), *Exploring Speaking Writing Relationships*.
- Kroll B.M. (1983), *Developmental Relationships between Speaking & Writing*, Iowa State University.
- Olson D. (1994), *The World on paper*, Combridge, Cambridge Uni. Press.
- Olson D. & Tottance N. (eds) (1991), *Literacy & Orality*, Combridge, Cambridge Uni. Press.
- Tannen D. (1982), "Oral & Literate Strategies in Spoken & Written Naratives", *Language* 58, 1, pp. 1-21.