

מדיניות לשונית וחינוך לשוני

פרופ' רפאל ניר

איגרת מידע מ"ה, סתיו תשנ"ח

מן הראוי להבחין בין מדיניות לשונית כללית, הנקבעת בידי גופים ציבוריים, דוגמת האקדמיה ללשון העברית, רשות השידור וצה"ל, לבין התוויית מדיניות של **חינוך לשוני**, שעליה מופקד משרד החינוך והתרבות על שלוחותיו השונות. בדברים שיובאו להלן נתמקד בשאלות של מדיניות בחינוך לשוני. עם זאת יש לזכור כי קיימת זיקה מסוימת בין מדיניות לשון כללית בחברה מסוימת לבין הצבת נורמות בתחום החינוך הלשוני.

קביעה של מדיניות בכל תחום שהוא נגזרת ממטרות ומהנחות-יסוד. בתחום החינוך הלשוני השאלה הבסיסית היא: מה הן **המטרות** של הוראת העברית כלשון-אם בישראל? נראה לנו כי לשאלה זו יש לייחד תשומת לב רבה יותר מכפי שמקובל לאחרונה. בדוח שהוגש למשרד החינוך והתרבות מטעם המרכז למדיניות לשונית (**חינוך לשוני בישראל: פרופיל להוראת עברית כשפת-אם**, אוגוסט 1996) נאמר כי "תכנית הלימודים היא מיושנת, ואינה תואמת את ההגדרות החדשות של החינוך הלשוני" (עמ' 2). מקריאת הדוח מתקבל הרושם כי הכותבים מניחים שכל מה שהוא חדש ואפנתי בתחום הוראת הלשון הוא ממילא גם רצוי וראוי. לדעתנו, לא יהיה זה מיותר לחזור ולבדוק את מטרות ההוראה של העברית כלשון-אם, ולא להסתמך יתר על המידה על "החדש". מחברי הדוח טוענים, בצדק, שאין לקבל את המונח **אוריינות** כמייצג מטרת-על בחינוך לשוני רק משום שהוא אפנתי כיום, וכי יש להגדירו בצורה מדויקת, ולבחון את המשתמע מהגדרה זו לגבי הפרקטיקה של החינוך הלשוני. מן הראוי להוסיף, כי גם אם מקבלים תפיסה מסוימת של **אוריינות** כמטרת-על של החינוך הלשוני, יש מקום לפרוט מטרות זו לתכליות ספציפיות ולקבוע את מקומן בשלבי החינוך השונים. כעיקרון מנחה נוכל לקבוע את תמציתה של האוריינות במקומו המרכזי של **הטקסט**, וליישם את העיקרון הזה בעת הרכבת תכנית הלימודים ובתרגומה לפרקטיקה הלימודית בכיתה.

המטרות של הוראת העברית כלשון-אם נתונות בשני מישורים:

1. **מישור הכשירות האוריינית**: טיפוח מיומנויות הלשון, בעיקר כתיבה והבנת הנקרא;

2. **מישור הידע המטא-לשוני**: הקניית תשתית של מושגי יסוד בדקדוק העברי.

המישור הראשון מתמקד בלמידה **את-** ואילו המישור השני - בלמידה **על-**.

את המטרה הכוללנית של החינוך הלשוני בלשון-האם אפשר אפוא לכנות בשם "אוריינות פלוס".

הבחנה זו בין שני מישורי המטרות אינה גוררת בהכרח את הצורך להפריד ביניהם גם בהוראה. ואכן, אחד הקשיים הכרוכים בדיון בנושא הוא הנטייה לערב בין עניינים שונים: מטרות-על, תכליות ספציפיות, תכנית הלימודים ודרכי ההוראה. כאמור, התוויית מדיניות חייבת לצאת מתוך מטרות-על, לפרוט אותן לתכליות ("סילבוס"), להעמיד תכנית לימודים ("קוריקולום") ולתרגם את תכנית הלימודים לדרכי הוראה מתאימות על פי אופי המוסד, הכיתה והתלמידים. ייתכן שבתקופתנו יש מן השמרנות בגישה כזו; אולם לדעתי אין לוותר עליה כדי שלא ליפול שוב בפח של הוראה מנותקת ומנוכרת של הלשון העברית, כלומר קביעה של הקריטריון - יש ללמד פרק מסוים משום ש"לא ייתכן שלא ידעו..."

לדוגמה: אם אנו דורשים מתלמידי כיתות י"ב לכתוב "חיבורים" חייבים לבדוק כיצד משרת הדבר את מטרות-העל של הוראת לשון האם, ולא להסתפק ב"רציונל" האומר כי "במשך כל השנים מקובל לראות בכתבת חיבור את ההוכחה האולטימטיבית לרכישת הכושר של הכתיבה העיונית". בסיכום: מדיניות חינוכית חייבת להתייחס לשאלות: **לשם מה, מה, מתי, כיצד**, (ואולי גם לשאלה - מי, כלומר לפרופיל של המורה ללשון עברית).

העמדת הכשירות האוריינית במרכז ההוראה נשענת על ההנחה הנכונה כי בית הספר, כפי שמעיד עליו שמו, אמור לטפח את מיומנויות הלשון, בעיקר אלה שבכתב, כדי לשפר את כושרם התקשורתי של התלמידים. הגישה התקשורתית בהוראת שפה שנייה, הרווחת בעשרים השנים האחרונות, רלוונטית גם בהוראת שפת-האם. הוראת הלשון חייבת להיות מכוונת לטיפול בכל מגוון הטקסטים שהתלמידים עשויים להיתקל בהם במהלך חייהם, שהרי תפקיד בית הספר להכין את תלמידיו לתפקד בחברה אוריינית. (מכלל זה אפשר להוציא אולי כתיבה אקראית של פתקים אישיים, משום שתקשורת בין-אישית שאינה פורמלית אינה חייבת להילמד במהלך החינוך הפורמלי, שכן היא נרכשת מחוץ לבית הספר.)

הדוח שהזכרנו מרבה להתייחס אל הגישה הקרויה "הוליסטית". השאלה שעל פיה יש לבחון את הגישה הזאת היא - אם הוראה בדרך זו משרתת את מטרות החינוך הלשוני. "הוליסם" אינו בבחינת מטרה, אלא עיקרון הנוגע לדרכי ההוראה. עיקרון זה מבוסס על ההנחה כי אוריינות מורכבת משתי מיומנויות האחוזות וקשורות זו בזו: הבנה והבעה, ולכן אין להפרידן זו מזו. יתר על כן, גם ידע על הלשון אפשר וצריך ללמד מתוך זיקה לטקסטים, ומכאן שרצוי לשלב בהקניית כושרי האוריינות. אכן, יש קסם ברעיון של הגישה הכוללת. עם זאת יש לזכור כי יישומה הבלתי מובחן של הגישה עלול להיות בעייתי, ואינו יכול להיעשות בצורה אוטומטית. אמנם כיום אין ההפרדה בין ההבנה להבעה נחשבת אפנתית, ולעתים אני זוכה לביקורת על עצם ההעזה ללמד באוניברסיטה בעידן ה"פוסט-מודרניסטי" קורס שעניינו "הבנת

הנקרא". אולם לעניות דעתי יש עדיין מקום להבחנה בין הבנה להבעה בפרקטיקה של החינוך הלשוני. בהקשר של המקצוע "עברית" אין לראותן בהכרח מקשה אחת. הרי אין אנו מצפים שכל התלמידים ידעו לחבר את כל סוגי הטקסטים שעליהם לקרוא ולתהלך. כושר של "אוריינות עיונית" כולל אמנם יכולת של כתיבה מדעית, אולם אין לצפות מכל התלמידים לכתוב כתיבה יצירתית או עיתונאית, או לחבר חוזה משפטי, למשל.

יש מידה מסוימת של אמת בטענה שדרך טובה ללמד אדם לתהלך טקסט היא לאמן אותו בכתיבה של טקסט דומה. אולם לעיקרון זה יש, ללא ספק, מגבלות. יש תלמידים המצטיינים בהבנה ובאינטרפרטציה של טקסטים, ומתקשים בחיבור טקסטים. המסקנה היא שיש עדיין מקום לטיפול נפרד בשתי המיומנויות, בצד הטיפול ההוליסטי.

דברים אלו בעניין ההפרדה שבין תיהלוך של טקסטים ובין כתיבה רלוונטיים לדעתנו גם למישור המטא-לשוני, כלומר להקניית הידע על הלשון. מטרת-על זו מניחה שלשון-האם היא בבחינת תחום-ידע בזכות עצמו, ולא רק כלי לתקשורת. בהיותה חלק של התרבות הלאומית, המערכת הלשונית היא מרכיב חשוב בהשכלתו של התלמיד, בצד תחומי ידע אחרים, דוגמת ההיסטוריה של העם היהודי והגאוגרפיה של ארץ ישראל. ידע כזה חיוני להבנה של תופעות לשון, במיוחד כאשר מדובר בהקשר הישראלי של לשון עתיקה המסתגלת למציאות מודרנית. יש מקום להקנות לתלמידים תשתית של מושגי יסוד בדקדוק העברי כבר בשלבים המוקדמים של החינוך הפורמלי, גם ללא קשר עם הקניית הכשירות האוריינית (כגון: **שורש, בניין ומשקל** במערכת הצורות, וכן את המושג **סמיכות**, שהוא מרכזי כל כך בצירופים שמניים בעברית, ויש לו השתמעויות חשובות הן במערכת הצורות והן בתחביר). הניסיון מלמד שתשתית כזו קשה להקנות רק באמצעות לימוד מזדמן, ולכן אין מנוס גם מהוראה שיטתית של "יסודות הלשון". ההוראה ההוליסטית הגורסת שילוב של כל ענפי החינוך הלשוני תבוא מאוחר יותר כמעין סיכום ויישום. כמו בטיפוח המיומנויות האורייניות, יש לראות גם בהקניית ידע על הלשון תהליך מתמשך לאורך כל שנות הלימוד, אם בדרך של לימוד שיטתי ואם כלימוד מזדמן.

יש הממליצים לקבוע את האוריינות כמקצוע בפני עצמו, אולם עלולות להיות לכך תוצאות מגוחכות. למשל - כאשר ילדים בכיתה ב' או ג' משננים בשיעורי האוריינות מונחים דוגמת **מיפוי, הכללה, תחום דעת** וכיו"ב. לא תמיד מסוגלים ילדים בגילים האלה להפנים את המושגים המיוצגים במונחים אלו, ואז קורה שהילדים "מתמחים" בטרמינולוגיה מטא-אוריינית, במקום לרכוש את הכשירות האוריינית עצמה... ראוי להבחין בין הקניית תשתית **מטא-לשונית**, הקשורה למבנה השפה, לבין שינון מונחים **מטא-אורייניים** של אסכולה מסוימת שרכשו המורים לצורך

הבנת השיטה. מתקבל הרושם כי לעתים נוח יותר למורים ללמד מערכת של מונחים מלטפח את כושרי ההבנה וההבעה של התלמידים.

וכאן אנו מגיעים לשאלת הכשרת המורים להוראת ההבנה וההבעה. **אוריינות** היא מושג-על, המדגיש את מרכזיותו של **הטקסט** בלימוד לשון האם. לדידנו **האוריינות** היא בגדר **גישה**, יותר משהיא תחום דעת. הדוח שהזכרנו לעיל מציין בצדק כי הכשרת המורים בנושא זה לוקה בחסר, משום שחסר בה **המרכיב הטקסטואלי** או שאין הוא מודגש במידת הצורך. ייתכן שקשה לדרוש מן החוגים ללשון עברית ולספרות באוניברסיטאות לכלול בתכניות הלימודים שלהם קורסים בניתוח של טקסטים. קורסים כאלה, כך אפשר לטעון, מקומם בבתי הספר לחינוך של האוניברסיטאות ובמכללות לחינוך. אולם אין לפטור לחלוטין גם את החוגים ללשון עברית מן ההתייחסות לחקר הטקסט והשיח. במקצתם עדיין רווחת התפיסה המסורתית כי המשפט הוא היחידה הגדולה ביותר הניתנת לניתוח בלשני. תפיסה זו מתעלמת מן העובדה שניתוח פורמלי של טקסטים הוא כיום חלק בלתי נפרד מן העיסוק הבלשני.

הקורסים באוניברסיטאות ובמכללות, המיועדים לפרחי הוראה, ושעניינם פיתוח האוריינות אצל תלמידי בתי הספר, חייבים להיות אינטר-דיסציפלינריים. עליהם להסתמך על מחקרים בתחומים שונים, הכוללים את הבלשנות, הפסיכולוגיה, הסוציו-לינגוויסטיקה והרטוריקה. במרכזו של העיון יעמוד הטקסט לסוגיו השונים: מבנהו, דרכי תיהלכו ודרכי חיבורו. יש לדאוג לכך שקורסים כאלה יהיו רכיב מרכזי בכל תכנית להכשרת מורים בלשון, בצד קורסים שעניינם ניתוח הטקסט והשיח. נזכיר עוד את חשיבותו של מושג **ההקשר** בחינוך הלשוני. אם נקבל את התפיסה המדגישה את מרכזיות ההקשר החברתי והתרבותי בתיהלוך הטקסט הרי יש להקפיד על קישור מתמיד של הכתוב לאתוסים ולערכים חברתיים. לפי תפיסה זו, הקניית הכושר האורייני היא חלק בלתי נפרד מן החינוך הכוללני, כלומר מתהליך החברות (הסוציאליזציה) והתרבות (האקולטורציה) של האדם.

שאלה החוזרת ועולה בדיונים על מדיניות החינוך הלשוני, היא אם יש צורך בהפרדה בין המקצועות "לשון" ו"ספרות". הפרדה כזאת, המקובלת בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, נשענת על מסורת רבת-שנים ומושרשת היטב בתודעת המורים והתלמידים. היא אף מקבלת חיזוק מצד מבנה הלימודים באוניברסיטאות ובמכללות. אפשר לטעון כי אם במרכז לימודי לשון-האם עומד הטקסט (תיהלכו וחיבורו), הרי אין למעשה הצדקה לקיום של מקצוע מיוחד "ספרות", שכן יש לראות בטקסט הספרותי סוג מיוחד של טקסטים השייך לכתיבה האמנותית. גם צידוד בגישה ההוליסטית בגרסתה הקיצונית מחייב, לכאורה, כילול (אינטגרציה) של מקצועות הלשון והספרות. עוד אפשר לטעון כי ניתוח הטקסט הספרותי מסתמך על

הבחנות שבתחום הידע הלשוני, ולכן אין להפרידו מלימוד לשון-האם. מצד שני מצביעים מחייבי ההפרדה על כך שהטקסט הספרותי, בגלל הערכים התרבותיים והחינוכיים הטמונים בו, ראוי למסגרת מיוחדת שתדגיש את חשיבותו ואת מעמדו המיוחד. יתר על כן, מדיניות לשונית פרגמטית חייבת להתחשב בקיומה של מסורת מושרשת, ובכך שלא כל מורה מסוגל ללמד את שני התחומים באותה רמה של הצלחה. אם נקבל את ההפרדה בין המקצועות כעובדה, אין כל הצדקה להטיל על מורים לספרות ללמד הבעה שבכתב, כפי שמקובל כיום בבתי ספר רבים.

בחינות הבגרות בלשון מושכות, כידוע, תשומת לב ניכרת. אכן, חשוב לזכור כי קיים קשר הדוק ביותר בין בחינות הבגרות לבין הפרקטיקה של החינוך הלשוני, בעיקר בכיתות הגבוהות. עובדה ידועה היא שתכנית הלימודים המבוצעת בפועל בכיתות נקבעת על פי שאלוני הבחינה, ולא דווקא על פי פרסומי האגף לתכניות לימודים. לבחינת הבגרות ולמשקל המוקצה לחלקיה השונים יש אפוא השפעה ניכרת על התוויית המדיניות של החינוך הלשוני. ועדת המקצוע של משרד החינוך נותנת את דעתה זה כמה שנים, מתוך מודעות לעניין זה, על הכנסת שינויים הכרחיים במתכונת הבחינות, כך שישקפו בצורה מהימנה יותר את מטרות-העל של החינוך הלשוני. הדבר מתבטא, למשל, בשימת דגש בכשירות האוריינית ובהיבטים התקשורתיים של השימוש בלשון. עם זאת הוקצה בבחינה מקום גם לתשתית של ידע על הלשון. על המערכת מוטל להכין את המורים ואת התלמידים כאחד למתכונת החדשה. מבחינה מבנית - מתכונת זו פשוטה יותר, משום שהיא בנויה על בסיס של מודולריות, ומאפשרת לכל תלמיד, ללא הבדל מסגרת (מקצועית או עיונית), למלא בשלב כלשהו את הדרישות לשם קבלת תעודת בגרות.

לבסוף אנו מבקשים להעיר הערה הקשורה לקביעת ה**נורמות** של השימוש בלשון. מן הראוי שמדיניות לשונית ותכנון של לשון ייתנו את הדעת על הצבת נורמות לשון ראויות. יש לזכור כי כל חינוך הוא מטבעו נורמטיבי, ואין החינוך הלשוני יוצא מכלל זה. נורמות אינן נקבעות בחלל הריק, והן קשורות בקשר הדוק עם מצב הלשון בחברה. שאלה זו מעסיקה ומטרידה מורים רבים. נראה לנו שיש מקום להצבת נורמות של התנהגות לשונית, ועם זאת להישמר מהעלאת הרף יתר על המידה, כלומר להימנע מהעמדת נורמות קיצוניות שאין כל סיכוי להגיע אליהן. העיקרון של עיגון החינוך הלשוני בהקשר החברתי מחייב לנקוט גישה דיפרנציאלית לנורמות לשוניות, על-פי השימוש בלשון במשלים שונים. על המורים להעביר לתלמידיהם מסר ברור שאין לדבר על נורמה לשונית אחידה; יש מקום לפלורליזם בקביעת סטנדרטים לשוניים. הפלורליזם בשימוש בלשון קיים למעשה הן בממד הסינכרוני והן בממד הדיאכרוני: נורמות עשויות להשתנות - עובדה המתבהרת מיד כאשר מעיינים בספרי לימוד העוסקים ב"תיקון הלשון" וראו אור בתקופות שונות.

דומה שמשרד החינוך נמנע במתכוון מלהציב נורמות של "עשה" ו"לא תעשה" בתחום הלשון, ומשאיר זאת לכל מורה. אינני בטוח שאפשר להגיע לרשימה מוסכמת של נורמות בתחומי הלשון השונים, אולם יש להעלות את הנושא לדיון פתוח ולשתף בו את ציבור המורים. מורים ותלמידים כאחד מעוניינים בהנחיות ברורות לגבי הנורמות המחייבות כדי שידעו, למשל, על מה "מורידים נקודות" במבחן הבגרות. ספק אם נוכל להגיע לגיבוש קודקס מוסכם של נורמות בכל המשלבים, אולם אפשר לפעול לניסוח של עקרונות בסיסיים לגבי השימוש ה**פורמלי** בשפה.

בסיכום: לשאלות הכרוכות בהתוויית מדיניות של הוראת העברית כשפת-אם בבית הספר אין פתרון פשוט. אין לפתור אותן באמצעות ססמאות, גם כאלה התואמות את הנטיות הרווחות כיום. יש לבחון את תכנית הלימודים ואת דרכי ההוראה על פי מטרות-על מוסכמות. לדעתנו חייבות מטרות אלו לכלול הן את הקניית הכשירויות האורייניות, כשבמרכזן הטקסט והקונטקסט, והן הקניית תשתית של ידע מטא-לשוני על העברית בת-זמננו.