

דקדוק זה לא מה שהיה פעם / ד"ר רחל רוזנר

שימוש בשפה תקנית ובעברית-ישראלית, חדירת מילים לועזיות ועוד מבטאים את הדרך הארוכה שעשו לימודי הדקדוק בבתי הספר מאז ראשית המדינה ועד היום.

מגמות חדשות בתחומי הדעת בכלל ובלשון בפרט, ותמורות בחינוך בכלל ובחינוך הלשוני בפרט, גורמות לכך שמדי מספר שנים עולה הצורך לרענן את תוכניות הלימודים. חלק מהנושאים שהיו נכונים לחברה ולתרבות בתקופה מסוימת אינם מתאימים עוד לחברה ולתרבות בזמן אחר. ככל מדע אחר, אף הבלשנות מתפתחת ומתחדשת: בעבר לא נכללו בה, למשל, פרקים העוסקים בסוציולוגיית סטיקה ובפסיכולוגיית סטיקה, התרחבות המילון, מאחר שהעברית היא פולרליזם לשוני, ותקינות פוליטית הם נושאים שלא נלמדו בעבר, ואי-אפשר שלא לכלול אותם בתוכנית לימודים בת-זמננו, לפחות בהכשרת מורים ללשון.

שינויים חלו גם בגישות הפדגוגיות והדידקטיות וכן בטכנולוגיה; התהדק הקשר בין ענפי הלשון השונים וכן בין מדע הלשון ובין מקצועות ותחומים אחרים, כגון סוציולוגיה, פסיכולוגיה ותקשורת. כל אלו מצדיקים השוואה של תוכניות לימודים חדשות לתוכניות לימודים שקדמו להן. השוואה כזאת תענה על השאלה האם התוכניות החדשות מתחשבות במגמות החדשות של המקצוע ושל הוראתו, ויחד עם זאת, משמרות את הדורש שימור. הסקירה כאן צומצמת לתוכניות לימודים, בעיקר בבתי הספר התיכוניים ובמכללות למורים, בתחום הדקדוק בלבד, וזאת מימי הוועד הלאומי ועד ימינו.

המושג "דקדוק" הוא רב-משמעי: ניתן לדבר על דקדוק כמבנה הלשון, דקדוק כתיאור מבנה הלשון ו"דקדוק פדגוגי". משמעות ראשונה, הלשון פועלת באמצעות מבנה הלשון ומאפשרת לנו להביע את אשר אנו רוצים להביע. מבנה זה הוא סמוי, למידתו מתרחשת מחוץ לבית הספר, ללא פיקוח, באופן אקראי, ומתוכו מתנסחים אצל האדם כללים ללא עקביות. הדובר בעצם אינו מודע לכך שהוא מכיר "דקדוק". המשמעות השנייה של המילה "דקדוק" היא תיאור המבנה הזה, הנעשה על ידי הכללים הדקדוקיים וספרי הדקדוק. בצד סוגי הדקדוק הללו, מצוי "דקדוק פדגוגי", המשמש בבלשנות השימושית לציון דקדוק המעוצב באופן מיוחד להוראה או ללימוד לשון, כולל לימוד שפה זרה. תהליך ארגון חומר לשוני לצורכי הוראה שונה מתהליך ארגונו של חומר זה לצרכים של תיאור מדעי טהור.

המורים בראשית הוראת הדקדוק העברי

בראשית הדרך לא היו הבלשנים והמורים שתי קבוצות נבדלות לחלוטין: יליון, למשל, היה גם בלשן וגם מראשוני המורים העברים בארץ: "מורה עברי" ולא "מורה לעברית". המורה לעברית לימד עברית בגולה את אלה שלא ידעו עברית, כלומר, עברית כשפה שנייה; ואילו המורה העברי לימד בעברית, הוא ותלמידיו דיברו עברית. הדעת נותנת שיתקיימו יחסי גומלין בין דרך העיון הבלשנית לבין הוראת הלשון, בין המחקר העומד על שינויים החלים בלשון ומנתח את מצב הלשון, לבין המדקדק-המתקן והמורה, העומדים, בין היתר, על משמר הלשון.

בעשור הראשון למדינה עסקו שתי קבוצות בתורת הלשון העברית: הבלשנים והמורים המדקדקים. הבלשנים, תפקידם לחקור את תולדות הלשון, להשוות בין לשונות, לתאר את מבנה הלשון, ואילו המורים הם אנשי מעשה. באותן שנים היה תפקידו של המורה לא רק ללמד לשון עברית, אלא לתקן את הלשון ה"מקולקלת" שבפי הבריות ולקבוע את המותר והאסור.

עד אמצע שנות השבעים כותבי ספרי הלימוד היו לרוב בלשנים, שמצאו את דרך המלך לנסח כללים, שמצד אחד יהיו בעלי תוקף מדעי ולא יפגעו באמיתותה של הלשון, ומהצד האחר יהיו בעלי תוקף פדגוגי, יתאימו ללומד ויועילו לו.

מאמצע שנות השבעים קיימת לרוב הפרדה בין הבלשנים לבין המורים. רוב ספרי הלימוד בשלושת העשורים האחרונים נכתבים על ידי מורים. אצל המורים עומדים השיקולים הפדגוגיים בראש: הרצאת הדברים בספרים מדורגת מן הקל אל הכבד, מן הידוע אל הבלתי ידוע, מן הדברים הקרובים לעולמו של התלמיד אל הדברים הרחוקים ממנו; ומודגשים בהם העניינים העיקריים, ומושטמים פרטים העשויים להכביד על הלומד יתר על המידה.

בראשית הקמתו של בית הספר העברי בארץ, שימשו להוראה הספרים שהיו נוהגים בארצות הגולה, שמהן עלו רוב המורים. אך אותם מורים הרגישו, כנראה, שספרים אלו אינם מתאימים לתלמיד בארץ, ששפתו הטבעית עברית.

בשנות הארבעים רוב כותבי ספרי הלימוד לא הקדישו כלל מקום לדקדוק, אלא רק לדיבור, למבטא ולהבעה. התוכנית הרשמית לבתי הספר היסודיים היתה אמורה למלא כל מה שנלמד בבית הספר התיכון ולהכשיר את בוגרי בית הספר היסודי לעמוד בבחינת הגמר בדקדוק.

לבית הספר התיכון לא היתה כלל תוכנית לימודים רשמית בדקדוק, ובחינת הגמר הכתיבה את תוכנית הלימודים. יצא אפוא שמורה התיכון לא לימד דקדוק בדרך שונה מהמורה שלימד בבית הספר היסודי. בשני שלבי ההוראה השתמשו לעתים קרובות באותם ספרי לימוד. רק החל משנות השישים החלו להופיע ספרים המתחשבים בגיל הלומדים.

מורים רבים בבית הספר התיכון לא לימדו מתוך ספר, אלא מתוך "דפים", "מחברות", "ניירות", שהיו מצויים בידיהם. אחדים היו מקצרים תקצירים על פי ספרי לימוד ישנים, שהובאו מארצות הגולה. בחיפה למדו בשנות הארבעים מתוך ספרו של נאור, שהמהדורה הראשונה שלו יצאה לאור בתרצ"ז, וכך גם בשנות החמישים.

יודעי העברית לפני תחיית הלשון, היו דו-לשוניים, ועברית לרוב היתה לשונם השנייה. היא נקנתה בלימוד מכון, תוך שימוש מודע, מחושב ומאומן, "מלאכותי", על בסיס דקדוק ואוצר מילים שבכתב, ובמנותק מן השימוש הטבעי. התחייה הפכה את הלשון העברית ללשון אם, לשפה ילידית, ללשון "אופפת כל" (מטבע שטבע אורנן בתשי"א) לילידי הארץ. לשון זו עומדת לרשות כל דובר שנולד בארץ, והיא נרכשת על ידי הדובר הילידי באופן טבעי בערך מגיל שנתיים. אי לכך, הילדים מגיעים לבית הספר עם ידע לשוני שיש להתחשב בו.

אך בבתי הספר בשנות הארבעים, החמישים והשישים לימדו לשון עברית כשפה זרה. הורגש פער בין לשון האם הראשית של התלמיד, ה"תקן הלשוני" הטבעי שלו ושל סביבתו, לבין מעין שפה זרה, עברית תקנית של ספרי דקדוק ושיפור הלשון. פער זה התבטא בעיקר בשינון הטיות בפועל ובשם (שְׁמֵרְתִּי, שְׁמֵרְתְּ; סוּסִי, סוּסָךְ) ללא התחשבות בכך שמערכת הנטייה ידועה לכל דובר ילידי, גם בגלל היותה מצומצמת, וגם בגלל השימוש הרב בה (יש טוענים שפער זה מורגש עד היום).

עם זאת היה, ועדיין מקובל על כולם, שהוראת העברית, אפילו לדוברי עברית, אינה יכולה להיות זהה להוראת אנגלית לדוברי אנגלית. הוראתה מלווה במטען רגשי, שיש בו היצמדות לגישה מסורתית. רוב החוקרים וכן המורים מסכימים, שלא ניתן לנתק את דקדוק העברית המתחדשת ממקורות יניקתו.

הוראת דקדוק של לשון המקרא: תוכנית הלימודים של מחלקת החינוך של הוועד הלאומי מתרפ"ט עד קום המדינה, ושל משרד החינוך מקום המדינה ועד תחילת שנות השישים, התבססה על הוראה של מערכות דקדוקיות לשמן (כבר מהכיתות הבינוניות של בית הספר "עממי"), ולפיכך חינכה את התלמיד לאוטומטיות ולתרגול מכני. הדקדוק שהתלמידים היו צריכים להכיר היה מבוסס ברובו על כללי ההגייה והצורה של לשון המקרא, על בסיס הצעתו של דוד ילין וההחלטה של מועצת המורים בזכרון יעקב בשנת תרס"ג.

מועצת המורים בהחלטתה זאת, כמו גם "ועד הלשון", הכריעה הכרעה תרבותית היסטורית. ניתן לומר שבאותם ימים, בחירת לשון המקרא כיסוד למערכת הצורות היתה בלתי נמנעת, כי הלשון העברית החדשה המשיכה באופן ישיר והדוק חלקים ניכרים מהמערכת הדקדוקית של לשון המקרא. ברוב מחקרי המדקדקים העבריים מימי בעלי המסורה ועד קרוב לימינו, נידונה רק לשון המקרא, שרק היא נחשבה ראויה לטיפול. בנוסף לכך, חוקי הניקוד של המסורת הטברנית נלמדו כאילו הם מייצגים את המערכת הדקדוקית של העברית בת זמננו, אותה עברית שהתלמיד אמור ללמוד מתוכה.

עד תחילת שנות החמישים הוראת ייחודי התצורה של לשון המקרא (כגון ו"ו ההיפוך, עתיד מקוצר ומוארך, כינויי המושא) היתה פעילה ואף תורגלה. מסוף שנות החמישים עד אמצע שנות השישים היו שתי גישות ביחס לחוקי הניקוד המקראי, שאינם נוהגים מחוץ למקרא: גישה מסורתית וגישה חדשה. על פי הגישה המסורתית, עדיין לימדו באופן פעיל את חוקי הניקוד הללו וייחדו מקום נכבד להוראת טעמי המקרא, בגלל התלות ההדדית בין הניקוד לבין ציוני הטעם. על פי הגישה החדשה, לא נכללו חוקי הניקוד המקראי, שאינם נוהגים מחוץ למקרא, בפרק הניקוד, אלא בספרי הלימוד נוסף פרק הסבר, מלווה בדוגמות, למספר תופעות המיוחדות לניקוד המקרא. גישה זו סימנה התחלת "ירידה" במעמדה של לשון המקרא בהוראה.

מחברים רבים של ספרי לימוד, כבר מאז שנות החמישים, היו ערים לבעיה של הדובר הילידי, החי בתוך עברית שונה מזו המקראית; אך גם אצל הערים לבעיה היה פער בין הצהרותיהם במבואות לספרי הלימוד, לבין ה"ביצוע" בספרים עצמם.

מאמצע שנות השישים עד אמצע שנות השמונים נדרשה ידיעה סבילה בלבד של ייחודי התצורה של לשון המקרא, ופחת ברוב ספרי הלימוד מינון הופעתן של הצורות המיוחדות לפועל המקראי, ולרוב לא לוו בתרגול.

מאמצע שנות השמונים ועד ימינו למידת תצורות אלו הודחה מהפרק של תורת הצורות, ולימוד הנושא הועתק לפרק "תולדות הלשון" כ"היסטוריה". בשנים הראשונות נלמד פרק זה על ידי כלל התלמידים, ומתחילת שנות התשעים ועד ימינו ספרי לימוד רבים מוותרים לגמרי על הוראת ייחודי התצורה של לשון המקרא, ולא ניתן למצוא בהם את הצורות המקוצרות והמוארכות, או את העתיד והעבר המהופכים.

נוסף לכך, בגלל קשיים מצד חלק ניכר מאוכלוסיית התלמידים בהבנה של לשון המקורות, ובגלל הרצון של המחנכים להיות "רלוונטיים" לגיל הנעורים, ניכרת נטייה למעבר ממאגר של דוגמות מלשון המקורות, בעיקר מן המקרא ומן הלשון הספרותית, למאגר של דוגמות מהעברית החדשה, הלשון הבינונית, לשון העיתונות וכן לשון הדיבור. יש, כמובן, הטוענים שהתרחקות מדוגמות מלשון המקורות גורמת לניתוק הרצף התרבותי, שקיומו הוא בטקסטים שנכתבו מלשון המקרא ועד ימינו.

ביניים: ההיבט הפונקציונלי-נורמטיבי

כבר בתחילת שנות החמישים הוצע שינוי ערכים בהוראת הדקדוק העברי והעמדת לימודי הלשון על תיקון שיבושים נפוצים לפי סדר שכיחותם. בתשי"ב ערך ריגר רשימה ממוינת של "שגיאות שכיחות בעברית השימושית". בכך היה מבשרו של הדקדוק הפונקציונלי, שנעשה מקובל במערכת החינוך כעשר שנים מאוחר יותר, והתווסף ללימודי הלשון מתחילת שנות השישים עד אמצע שנות השבעים. תוכנית הלימודים התבססה על הוראת הידע הדקדוקי לשם שיפור השימוש בלשון, ללא התבוננות בתופעות.

הגישה הפונקציונלית-נורמטיבית ביקשה להדק את הקשרים בין שיעורי דקדוק לבין הבעה בכתב ובעל פה. התוכנית התמקדת בידיעה יסודית שימושית בצורות הלשון ובניקודן, ובעיקר בתיקוני לשון ושיבושי הגייה. בשל היותה של הלשון ישות דינמית ומשתנה מצד אחד, וישות משמרת ושמרנית מן הצד האחר היא מעמידה כל העת שאלות של סטנדרט ונורמה/ נורמה ותיקן.

השאלה מהי נורמת הלשון שיש להציגה וללמדה בכיתה, העסיקה ומעסיקה קובעי מדיניות לשונית ומורים רבים. השאלה מי קובע מה צריך תיקון ומה יאה לתיקון נשאלה בכנסים רבים של מורים ללשון, בעיקר מורי הסמינרים למורים. הדעה המקובלת הייתה שתפקידו של בית הספר, בין היתר, הוא לשפר את הלשון ולעקור שיבושים. הגישה של "הניחו ללשון" לא היתה מקובלת על המורים בכלל, ועל המורים ללשון בפרט.

החינוך הלשוני חייב לעסוק ברצוי; הנורמות ללשון נקבעות על ידי כוחות שונים; לעתים בעלי לשון מבטלים את תיקוני הלשון של עמיתיהם ומתירים מה שמישהו אסר, וכן היפוכו של דבר. בספרים שנהגו במוסדות הלימוד לא היתה אחידות, בעיקר בשאלות תחביר ובשאלות תיקוני לשון, אך כולם הסכימו ומסכימים גם היום שאין להתיר "תוהו ובוהו" בשימוש הלשון. ספרים שעסקו בתקינות לשונית, כגון **לשון וסגנון** (אורן ובן-ברוך, 1959), **ודיק** (בהט ורון, 1966), **עברית כהלכה** (פרץ, 1965), **לקסיקון לשיפור הלשון** (סיוון, 1971) גם הם, ללא ספק, קבעו נורמות.

רבים סברו שבית הספר, בעיקר בשנות השישים ובתחילת שנות השבעים, השקיע מאמץ רב מדי בהוראת התקינות והקפיד על תיקון "שיבושי לשון", שספק אם היה להם מקום במציאות הלשונית שהדוברים חיו בה. משום כך, תוכנית הלימודים מתשל"ז שינתה את הפרופורציות. ההמלצה בנספח לתוכנית זו, ששמו "תקינות מהי", היתה למיין את השיבושים על פי חומרתם, לנקוט גישה נורמטיבית-דיפרנציאלית תוך הבחנה בין משלבים שונים מצד אחד ובין מישורי ניתוח שונים מצד שני. לא הרי דיבור של יום יום ככתיבה ממוסדת.

נקודות העימות העיקריות בין התפיסה הנורמטיבית לתפיסה המשלבית באו לידי ביטוי גם בתחום ההגייה. למשל, הדרישה להקפיד על ההטעמה הנכונה (במלרע) במילים המועדות לפורענות, כמו שמונה, אַצְבֵּעַ, פּוֹבֵעַ, אַמְצֵעַ, גְּלִידָה. הסיבות לצמצום הדרישות לתקינות הלשונית היו גם השקפות של הבלשנות המודרנית על מהותה של הלשון, וגם הקשיים הרבים שעמדו בפני מלמדי התיקונים של שיבושי לשון: א. לחלק מתיקוני הלשון אין הסבר ("ככה זה"). ב. תיקון שיבושי הגייה נערך (עד היום) בבחינות בכתב, אף על פי שעיקר החשיבות של התיקון היא בהגייה שבעל פה. ג. בכל הספרים שנהגו במוסדות החינוך לא היתה אחידות בקשר לתיקוני לשון. ד. הקשיים המיוחדים להוראת נטיית השמות בבית הספר התיכון, שהקשו על הוראת התיקון של שיבושי הגייה במערכת השם.

לאור כל הקשיים בהוראתה של נטיית השם צומצמה, ובתש"ן בוטלה כליל, רשימת השיבושים בתחום שם העצם, לפחות לבחינת הבגרות.

ובאשר לניקוד: בשנים שלפני קום המדינה ובשנים הראשונות שלאחר קום המדינה, נדרשה ידיעה פעילה של ניקוד הצורות ויכולת ליצור (ולא רק לנתח) פעלים מנוקדים בבניינים שונים ובגזרות שונות. משנת תשל"א הוצהר על ויתור על ניקוד פעיל לתלמידים טעוני טיפוח (מונח שאינו תקין פוליטית כיום), מהסיבה שאין התאמה במבטא המקובל כיום בין הניקוד ובין ההגייה. לימים, ההחלטה על דרישה פסיבית בלבד של ניקוד ממגזר התלמידים המתקשים הוחלה על כלל המערכת. נוסף לכך, חל ויתור על הדרישה מהתלמיד בבית הספר התיכון לדעת ליצור פעלים.

תקינות לשונית בסמינרים (מכללות) למורים

קיימת זיקה בין תוכניות הלימודים בסמינרים (ולאחר מכן מכללות) לתוכניות הלימודים בבתי הספר בנושא התקינות הלשונית. שלוש תכניות לימודים נבדקו בלימודי יסוד בלשון העברית במכללות לחינוך בישראל, מן השנים תשל"ג, תשמ"ו ותשנ"ט.

התוכנית "מוצאי לשון" (תשל"ג), גם על פי שמה, גשתה היתה מסורתית-פורמלית ועם זאת פונקציונלית, והדגש בה הושם בנורמטיביות: "דיבור תקין", "מבטא תקין", "קצב תקין בדיבור ובקריאה", "טיפול בשיבושי הלשון לסוגיהם". הפוסקות בלשון השקיעה מאמץ לשמור על מה שנראה מוסכם בחברה הישראלית ברמת לשון גבוהה ובינונית (אף-על-פי שאין לכך כל קשר עם הביצועים הלשוניים הרווחים).

בתוכנית "שיקולי הדעת לתכנון לימודים בלשון העברית" מתשמ"ו נעלמה הגישה הפוסקנית. התוכנית הסתפקה ב"רמת ביצוע סבירה" בדיבור, בקריאה בקול, בכתיב חסר הניקוד ובפיסוק. נושאי לימוד שהתוכנית הציעה, כמו משלבים, מעידים על מודעות לחשיבות של ההקשר והנסיבות. ניכר בה מעבר מדפוס נורמטיבי אחד ואחיד, אידיאלי, שרווח בתוכנית הראשונה, אל מתן לגיטימיות להתנהגויות לשוניות שונות, כפועל יוצא של מציאות רב-תרבותית. בנוסף לכך, התוכנית הדגישה מודעות לנורמות של הלשון התקנית: אפשר להיות מודע ללשון לא תקינה, ובכל זאת לבחור להשתמש בה במכוון בנסיבות מסוימות. המודעות, אם כן, חשובה לא פחות, ואולי אף יותר מהידיעה, ואפשר לפתחה בדרך מכוונת.

התוכנית השלישית, "לימודי היסוד בלשון העברית במכללות לחינוך" מתשנ"ט, מכריזה על פלורליזם לשוני המנוגד לנורמטיביות, ומציבה כיעד מרכזי יכולת של חשיבה רפלקטיבית על ההתנהגות הלשונית. לצורך כך צריכים להתקיים שני תנאים: מודעות לנורמות הלשוניות הרווחות ושליטה במטא-לשון, במונחים בסיסיים בתורת הלשון. כן יש בה בחירה של נושאי לימוד ושל סוגי טקסטים, והיא מתאפיינת בהתחשבות רבה בגורמי חברה ותרבות, וזאת לעומת התעלמות מודעת מסוגי לשון שאינם נכללים ב"לשון לימודים" בתוכנית מתשל"ג.

ניתן, אם כן, להבחין בקו רצף כרונולוגי עקיב במגמה של "הגמשת" התוכניות בתחומים השונים: מתוכנית פונקציונלית-נורמטיבית (תשל"ג), המאופיינת בסגירות, ב"אמת" אחת ובגוף ידע הומוגני קבוע שיש לשלוט בו, שהדגש בה על נורמטיביות, תקינות וראיית השפה כמקשה אחת, דרך תוכנית הרואה את הלשון בהיבט התקשורתי שלה (תשמ"ו), ועד תוכנית המעמידה במרכז את ההיבט התקשורתי (תשנ"ט), המאופיינת בפתיחות, מציעה בחירה בין נושאים, אמיתות שונות ומגוון גופי ידע, ומדגישה את השימושים השונים של השפה הכתובה והדבורה על-פי מוענים שונים, נמענים שונים, נסיבות משתנות וערוצים שונים.

מצורה לתצורה, מנטייה לגזירה בביה"ס התיכון

אי הנחת ששררה מהגישה הפונקציונלית-נורמטיבית, שרווחה בשנות השישים ובתחילת שנות השבעים, התבססה על הטענה, שאי אפשר כלל ללמוד לשון ככלי לצורכי תפעול "נכון" בלבד. ללא העיון בתופעות ובתהליכים לשוניים, לא יפנים הלומד את כללי התפעול הפונקציונליים. בעקבות טענה זו חל מעבר הדרגתי מ"דקדוק פונקציונלי-נורמטיבי", המתמקד בכשירות הלשונית, לדקדוק עיוני, תיאורטי; הוראה "על" ולא הוראה "את".

יש לספק לתלמיד מידע על תחום הלשון, כפי שמספקים לתלמיד מידע על תחומי דעת אחרים. הדובר "יודע" לשון, אך אינו מסוגל להסביר את הידע האינטואיטיבי. לפיכך, על המורה או על ספר הלימוד לנצל את אשר כבר ידוע לדובר הילדי, כדי להביא אותו להבנה טובה יותר של מהות לשונו, וכדי להביאו לידי מודעות.

מתוך גישה זו תוכנית הלימודים באותן שנים שמה דגש בהבנת עקרונות, בהסבר תופעות ותהליכים לשוניים על יסוד מדע הלשון; בהצגת הלשון כמערכת שלמה בעלת חוקיות פנימית אך משתנה בהתמדה. התוכנית ביקשה להתבונן בתופעות חיות, תוך היעזרות בהסברי המדע.

גישה זו הושפעה מדרישות הרפורמה בחטיבת הביניים, והתאפשרה רק במציאות של צעירים דוברי עברית. היא היתה בעלת נימה אקדמית תיאורית, ודרשה מן המורה השכלה מקיפה במקצוע הלשון. היה בה ניסיון לעורר התעניינות השכלתית בבעיות הלשוניות.

המגמה בתוכנית זו היא ויתור על תרגול נטיות והעדפה של הכרה והבנה של דרכי תצורה, דרך ההיווצרות של המילים מבחינת צורתן. דרכי התצורה המגוונות המשמשות להרחבת אוצר המילים בעברית, החלו להילמד מתשל"ז. מאותו זמן החלה בהדרגה ההוראה לא רק של בניינים בפועל ומשקלים בשם, אלא גם של תצורה קווית של שמות.

מתחילת שנות האלפיים, על פי תכנית הלימודים החדשה מתשס"ג, נמשכה המגמה של העדפת הגזירה על הנטייה. עם זאת, הגישה בתוכנית זו היא פחות תיאורטית ויותר הקשרית, והיא מעמידה את הטקסט במרכז הוראת הלשון. המילים אינן מרחפות בחלל ריק. יש להבינן ולנתחן מתוך ההקשר הטקסטואלי שבו הן מופיעות. ההמלצה היא שפעלים ושמות יילמדו לעולם בהקשר, לפחות של משפט. תורת ההגה נלמדת רק בשירות תורת הצורות ומושם דגש רב בטיפול אוצר המילים והמשמעים.

בין הדקדוק הנוהג בבית הספר לבין דקדוק העברית הישראלית

האם תוכניות הלימודים החדשות וספרי הלימוד המתחברים בעקבותיהן יכולים ללמד דקדוק של העברית ישראלית?

רק בדורות האחרונים משמשת העברית לרוב דובריה בארץ כשפת אם. עם זאת, חלה בעניין זה נסיגה עם העליות הגדולות מחבר העמים ומאתיופיה. העברית עדיין נמצאת בתהליכי גיבוש לשוניים. גם אם נשתמש במונחים "עברית מודרנית", "עברית בת-זמננו" ולא "עברית ישראלית", עדיין גבולות הזמן של לשון זו אינם די מוגדרים.

המחקרים על העברית המודרנית מתרכזים בעיקר בלשון הכתובה של סופרים מצד אחד, ובלשון הדיבור מצד אחר. אך את תוכניות הלימודים ואת ספרי הלימוד מעניינת בעיקר הלשון הכתובה שאינה ספרותית, שהוגדרה ע"י רבין (תשי"ח) כ"עברית בינונית". ואמנם בבית הספר העל-יסודי מראשית ימי המדינה ועד אמצע שנות השבעים לא היה דיון ממשי ב"עברית הישראלית", אולי בגלל העמדה של אנשי רוח, בלשנים ומורים, שסברו שיש להדגיש בהוראה את השפה התקנית, שבאה לידי ביטוי בהוראת "דקדוק בית הספר", ולא דקדוק של "עברית ישראלית", שבעצם מעולם לא נכתב.

הנה לדוגמה שני נושאים שחל בהם שינוי בעברית הישראלית, והם לרוב אינם נלמדים בבית הספר.

מורכבות הזמנים בעברית החדשה: ב"דקדוק בית הספר" נלמדים שלושה זמנים ושתי דרכים, אף שהמצב אינו כה פשוט, לפחות בלשון הדבורה של העברית החדשה. בלשון הדבורה משתמשים לעתים בהווה להבעת פעולה בעתיד, למשל: "מחר אני **טס** לארה"ב"; וכן לציון עבר בסיפור או בדיווח של כתבה בטלוויזיה, למשל: "בעוד הלוחמים **פוסעים** בדרך העפר..."; כמו כן קיים שימוש בשם הפועל להבעת ציווי, למשל: **לקום!**

שימוש בעתיד במקום בציווי: ספרי לימוד מעטים, מהעשור האחרון, מבחינים, בלשון הדבורה, בין הציווי הרגיל, התקני, ובין הציווי ה"מרוכך", שימוש בצורת העתיד במקום בצורת הציווי, למשל: **תדליק** את הרדיו! על פי הגישה המשלבית, שימוש זה מותר בלשון הדבורה, אך בלשון בית הספר הוא ייחשב לשגיאה. בלשון הילדים אף נוהגות להבעת הציווי צורות עתיד מסוימות ללא תחילית ת (כדי להבדיל ביניהן לבין צורות העתיד), למשל, ***סגרי**, ***תליק**, ***כנס**.

אמנם תופעות אלו אינן נלמדות, אך בכל זאת מאמצע שנות השבעים הודגש בספרי לימוד רבים הקשר לעברית הישראלית, בעיקר בהוראת תצורת השם, כולל שורשים תנייניים ומילים לועזיות.

היחס ללעז בדקדוק בית הספר

העברית הישראלית משופעת במילים לועזיות. עד שנות השבעים היתה בהוראת הלשון העברית התעלמות מן הלעז המודרני, התעלמות שרווחה לפני כן גם במילונים, וזאת מתוך גישה ערכית, כדי לא לתת לגיטימציה לשימוש בלעז: מה שאינו מוזכר אינו קיים. רק בסוף שנות השבעים, לראשונה, באה לידי ביטוי ההבחנה בין מילים עבריות לבין מילים לועזיות בקשר לבכ"פ דגושות או רפות. מאז שנות השמונים נוהגת בשאלת מקומן של המילים השאלות בהוראת העברית גישה הנהוגה בדרך כלל בחינוך, ותואמת גם את גישתם של חוקרים בימינו, והיא "הגישה המאוזנת": ממילא מילים עתיקות כבר חדרו לעברית לאורך הדורות, ואין ספק באשר לשימוש בהן. לדוברים יש כבר ביטחון באשר למעמדה של העברית, ולכן אין לשלול הוראת הנושא.

ספרי לימוד אחדים מזכירים את חדירתן של מילים לועזיות אל העברית לאורך הדורות, ממילים עתיקות, כמו **אֶפִיקוֹמֶן** ועד מילים בנות ימינו, כמו **פֶּקֶס** ו**לֶפְקֶס**. יש העומדים על ההבחנה בין מילים שאלות שחדרו עד תקופת ההשכלה והפכו לחלק מן העברית, ובין מילים לועזיות שחדרו משפות אירופיות. השפעת הלעז באה לידי ביטוי לא רק בעירוב של בסיס לועזי וצורן לועזי, כמו **גִיטְרִיסְט**, אלא גם בעירוב בין מילים שנוצרו על יסוד לועזי ודגם עברי, כמו **סְפוֹרְטָאי**, ובסיס עברי וצורן לועזי, כמו **קֶטְנִיצִיק**; ויש מילים שנוצרו מיציקת שורש לועזי במשקל עברי, כמו **טֶלְפֶן**; ומילים המותאמות חלקית לדגמים עבריים, כמו **אֶקוֹלוֹגְיָה**. לא רק ספרי הלימוד נותנים לגיטימציה למילים כאלו, אף בחינות הבגרות שואלות על תצורתן.

יש אף המביאים מתחדישי האקדמיה ללשון העברית למילים לועזיות, כגון **סְמִלִיל לִלוֹגוּ**, **הַדְבֵק לְקוֹלְזִי**, כולל שיקולים לבחירת התחדיש.

סיכום ומסקנות

שינויים שחלו בחברה, בתרבות, בתחום מחקרי הלשון ובתחום ההוראה והמדיניות החינוכית השפיעו מטבע הדברים על תוכניות הלימודים. ניתן לומר בהכללה שארבע גישות ערכיות שלטו בהוראת הלשון מימי הוועד הלאומי ועד ימינו:

הגישה המסורתית-פורמלית בתחילת המדינה (ולמעשה מראשית המאה), שהתאימה לתקופת ההתגבשות הראשונה של העברית כלשון חיה; **הגישה הפונקציונלית**, המעמידה במרכז את הכשירות הלשונית.

גישה זו התאימה לתקופת הקליטה של העליות הגדולות, שבה נדרשה מערכת החינוך להתמודד עם הנחלת הלשון למספר גדול של תלמידים, שהוריהם לא דיברו עברית כלשון אם; **הגישה המדעית**, המבקשת ללמד בבית הספר את הלשון כמדע, בדרך של התבוננות ושל גילוי, בהבניית מושגים בתחום הלשון ובתיאור המציאות הלשונית. גישה זו התאפשרה כיוון שהמציאות החברתית בבתי הספר היא שרוב התלמידים דוברי עברית.

שלוש הגישות להוראת הלשון תואמות, אם כן, את המגמות התרבותיות, החברתיות, הלאומיות. היתה להן השפעה על אופיין של תוכניות הלימודים ושל ספרי הלימוד, אם כי בכל תקופה מצויים ספרי לימוד המלמדים על פי הגישות הקודמות. דוגמה להשפעה של מגמות תרבותיות: אמצעי התקשורת ההמוניים מעוררים חיקוי לצורות תרבות זרות; יש לכך השפעה רבה על הלשון העברית, המחקר הלשוני עוסק במילים שאולות, ונושא המילים השאולות ותצורתן חודר אל תוכנית הלימודים ואל ספרי הלימוד.

באחרונה מתרחבת **הגישה ההקשרית**, המציבה את השיח והטקסט במוקד ההוראה, מתוך תפיסה הקשרית ותקשורתית של הלשון. זאת כתוצאה מההשפעה של השקפות קוגניטיביות על אופי למידת לשון והשקפות חברתיות-תרבותיות על אופי הלשון.

באשר להשפעת ערכי החברה וצרכיה על תוכניות הלימודים, שינוי בהדגשים בתוכניות מוסבר גם על רקע אידיאולוגי-לשוני וגם על רקע של מגמות פוליטיות-חברתיות. למעשה, מראשית המאה, דרך תחילת המדינה ותקופת הקליטה של העליות הגדולות, נדרשה מערכת החינוך להתמודד עם תקופת ההתגבשות של העברית ועם הנחלת הלשון למספר גדול של תלמידים, שהוריהם לא דיברו עברית כלשון אם. למעצבי המדיניות הלשונית לא היה אולי די ביטחון בכוחה של העברית. מצב כזה דרש בראש ובראשונה כללים ברורים לצורך "כור ההיתוך": העברית נתפסה כמערכת הכפופה לכללי דקדוק נוקשים שאין לסטות מהם.

הפיכת העולם ל"כפר גלובלי" והעמדת התקשורתיות במרכז הוראת שפות בעולם כולו, גרמו לשינויים מסוג השינויים המצויים בתוכניות החדשות (הן של בית הספר היסודי, הן של בית הספר התיכון והן של המכללות), המתאימים לתפיסה של חברה פלורליסטית.