

תוכניות הלימודים בלשון במדינת ישראל

עמנואל אלון

פתח דבר

ידידי, המכהן כיום כרב של קהילה גדולה, כלי אומנותו היא לשונו. הוא נושא דרשות, מרצה ומסביר, וכל זאת הוא עושה בלשון בהירה, קולחת וערבה לאוזן. אבל, כך הוא טוען, הוא אינו יודע לשון. לדבריו הוא איננו זוכר דבר ממה שלמד בשיעורי הלשון בבית הספר, לשון מעולם לא עניינה אותו, ובכלל, מה לו וללשון?!

הגישה שמייצג אותו רב מעלה מספר תמיהות ושאלות. ראשית, מהי כוונתו באמרו לשון. דהיינו, מה מבטא המושג "לשון"? האם המושג "לשון" מייצג תחום דעת, דיסציפלינה, בעלת היגיון פנימי ומערכת כללים משלה; האם המושג "לשון" מרמז לאוסף של כללים המצויים בספרי דקדוק שונים? האם המושג "לשון" מתייחס לשפה על מופעה בדיבור ובכתב, כמשמשת לצורכי תקשורת בין בני אדם? שנית, מה היחס – והאם קיים בכלל יחס – בין לימודי הלשון בבית הספר לבין הכישורים הלשוניים למעשה?

ומכאן עולות גם שאלות נוספות:

- מדוע תלמידים רבים אינם זוכרים דבר ממה שנלמד בשיעורי הלשון בבית הספר?
- מדוע כישורי הלשון של רוב תלמידי חטיבת הביניים, ביה"ס התיכון והסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה אינם מספקים על אף השעות המרובות המוקדשות ללימוד הלשון?
- מהי מטרת לימוד הלשון בבית הספר? שהרי על פי דבריו של הבלשן נועם חומסקי ידע הדקדוק הוא יכולת מולדת.

ננסה לבחון את השאלות האלה על רקע תוכניות הלימוד בלשון לבית הספר היסודי שפרסם משרד החינוך והתרבות מאז קום המדינה. נבדוק כיצד רואה משרד החינוך את לימוד הלשון, האם כלימוד פורמאלי או כלימוד פונקציונאלי¹? נבדוק את מטרות הלימוד, כפי שהוצגו בתוכניות הלימודים – האם על הלשון הנלמדת בבית הספר לשרת צרכים לאומיים או צרכים אישיים? נבחן את גופי הידע שיש להקנות לילדי ישראל בשיעורי הלשון וכן עקרונות והנחות יסוד באשר להקנייתם; כמו כן נעמוד על ההתפתחות שחלה בתוכניות הלימודים באשר למהות הוראת מקצוע הלשון ונבחן מה היו הגורמים החברתיים והאקדמיים (הגישות הבלשניות הרווחות) שהשפיעו על מעצבי תוכניות הלימודים.

מטרות הלימוד של הלשון

למיטב הבנתי, כפי שגם הובאה בכתובים,² את הוראת הלשון (כשפת אם), כמו את רוב מקצועות הלימוד, אפשר לעגן בשלושה הגיונות: ההיגיון הראשון הוא **תרבותי**, ועניינו עשיית הדור הצעיר ליורש שותף במורשת התרבותית של החברה ובאוצרות הדעת, המוסר והיצירה שלה. ללא ידע לשוני לא יכול אדם להיות בן בית בנכסי תרבותו ואף לא לתפקד בה בהצלחה ברמת המטלות והאתגרים היומיומיים. במובן זה, הקניית הלשון לדורות הצעירים הינה תנאי בסיסי לשימור קיומה של החברה ולהמשך התפתחותה.

ההיגיון השני הוא **אינטלקטואלי** ואקדמי, ועניינו סיפוק יצר הסקרנות והפליאה של האדם, אשר כולל גם את ניסיונו לחקור ולהבין את תופעת השפה האנושית: טבע הכשרים הלשוניים של האדם, דרכי יצירת משמעות ופשר. לכך אפשר להוסיף את ההיגיון הפדגוגי של ההומניזם הקלאסי, אשר ראה בפיתוח כשריו של הלשוניים של האדם תכלית לעצמה: כדרך הראויה לקדם את האדם לקראת אנושיות מלאה ונעלה יותר.

וההיגיון השלישי הוא **מעשי ושימושי**, ועניינו פיתוח מיומנויות לשוניות המייעלות ומשפרות את התקשורת הבין-אישית ואת ההתמודדות עם מטלות חברתיות. בהקשר זה יש לראות בקידום מיומנויות של הבנת הנקרא, הבעה, כתיב נכון ועושר לשוני כמתן הזדמנות הוגנת "להסתדר בחיים" ולתפקד בהצלחה במגוון מעגלי ותחומי החיים.

אפשר למצוא את שלושת ההגיונות שנמנו לעיל בתוך הצגת המטרות של תוכניות הלימודים בלשון מן השנים תשי"ד ותשכ"ב:

- **בתחום התרבותי – בתוכנית תשי"ד**: לאפשר את הכרת התרבות הלאומית והכללית של כל הזמנים ואת ההנאה מהישגיה; ליצור דרישה פנימית והרגלים טובים להגייה במקורות היהדות ולקריאת ספרות, מדע ועיתונות; לטפח את הנאמנות ללשון העברית ואת הרצון לסייע לפיתוחה, לשיפורה ולהשלטתה בעם כולו. ולפי **תוכנית תשכ"ב**: לפתוח שערים לתרבות הלאומית והכללית על ערכיהן המוסריים, האנושיים והחברתיים; לעורר את העניין והרצון לקריאה במקורות היהדות, בספרות ישראל והעמים בספרי מדע ובעיתונות; לטפח את הנאמנות ללשון העברית כגורם לאומי מלכד, ולעורר את השאיפה לעשותה לנחלת העם כולו.
- **בתחום האינטלקטואלי – בתוכנית תשי"ד**: להרכיש לילד מושגים ומונחים ולהעשיר את עולם המחשבה שלו. ובתוכנית תשכ"ב: לטפח את אישיותו של הילד על ידי [...] העשרת רגשותיו ופיתוח מחשבותיו.
- **בתחום המעשי שימושי – בתוכנית תשי"ד**: לפתח את הבעה בע"פ ובכתב, את הכישרון להגות מחשבות ואת היכולת להביע את המחשבות בלשון מגוונת ומדויקת ובצורה ברורה ונעימה, להקנות בה ערכי רוח ולסייע ביצירת קשרים בין אדם לחברו; לנטוע את ההכרה, כי השימוש בעושר הלשון לכל גווניה בצורה בהירה, נעימה וטבעית מעלה את בטחונו הפנימי של האדם ואת ערכו בחברה. ולפי **תוכנית תשכ"ב**: להקנות לילד מושגים ומונחים, להעשיר את אוצר לשונו ולפתח את יכולתו להביע את רגשותיו ומחשבותיו בעל

פה ובכתב בלשון ברורה, נכונה ומדויקת; לנטוע את ההכרה כי השימוש בלשון בהירה, מדויקת ועשירת גוונים מסייעת ליחסי הבנה בין אדם לחברו, ומעלה את הרמה התרבותית של החברה.

אפשר גם לתאר את שלושת ההגיונות הללו כשלושה תחומים של תפקודי הלשון, כפי שהוצגו בפתיחה של **תוכנית הלימודים של תשל"ט**, לפיה מדובר בתפקודים בתחום האישי, בתחום החברתי ובתחום התרבות הלאומית.

בטיטת הצעה לתוכנית תשס"ג, המטרה המודגשת של החינוך הלשוני בבית הספר היסודי היא לטפח אדם אורייני, ובין השאר נאמר שם: שיוכל להשתמש בשפה לצרכיו, **על-פי בחירתו**, בהתאם לתחומי העניין שלו ולפי **הנסיבות**; וכן שיוכל להשתמש בשפה הדבורה והכתובה למילוי צרכים תקשורתיים. לצד המטרה האוריינית המודגשת מצויה גם המטרה התרבותית, של התחברות אל דורות של יצירה עברית וניהול שיח עם מקורות היהדות הראשונים ופרשניהם.

מתוך סקירה קצרה זו נראה שמטרות לימוד הלשון נוגעות בכל אחת מתוכניות הלימודים בשלושת התחומים אם כי ההדגשים שונים במקצת. תוכניות תשי"ד ותשכ"ב מדגישות את הפן התרבותי, את הלשון הלאומית, את צורכי האומה, ואילו תוכנית תשס"ג מדגישה את הפן האורייני ואת צורכי הילד. אשר למהות הלימוד של הלשון, נבחן עתה את התוכניות השונות אחת לאחת.

תוכניות הלימודים תשי"ד/תשכ"ב

- תוכנית הלימודים של תשי"ד הייתה תוכנית הלימודים הראשונה שפרסם משרד החינוך והתרבות של מדינת ישראל. תוכנית לימודים זו באה במקום ארבע תוכניות לימודים שרווחו אז בארץ:
- א. תוכנית בתי הספר העממיים העירוניים, שהוצאה בשנת תרפ"ג על-ידי מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בארץ ישראל;
 - ב. תוכנית הלימודים בבתי הספר העממיים של המזרחי, שהוצאה בשנת תרצ"ב על ידי מחלקת החינוך של הסוכנות היהודית;
 - ג. תוכנית שהוצאה בשנים תרצ"ו-תש"ט על ידי ההסתדרות הכללית של העובדים העבריים בארץ ישראל;
 - ד. תוכנית החינוך העממי בשביל בתי הספר הממשלתיים.

תוכנית הלימודים של שנת תשי"ד הופיעה בפורמט ערוך ומסודר על פי כיתות הלימוד ובכל פרק, שהוקדש לכיתת לימוד אחת, פורטו מקצועות הלימוד ונושאי הלימוד. בשנת תשכ"ב התפרסמה התוכנית שוב, והפעם ערוכה ומסודרת על פי מקצועות הלימוד; בחוברת המוקדשת ללשון ולספרות מפורטים התכנים על פי כיתות הלימוד. בתוכנית תשכ"ב נעשו אמנם שינויים ונוספו פרטים שונים, אך מבחינת המהות היא מבוססת על תוכנית תשי"ד, ודומה לה. כיוון שכך אנו מתייחסים אל שתי התוכניות כשלב אחד בהתפתחות תוכניות הלימודים בלשון עברית במדינת ישראל.

ההתלבטות בקשר לדמותה של הוראת הלשון לא פסקה מאז החלה הלשון העברית להיות שפת בית הספר העברי בישראל, ומובן שתוכנית הלימודים המכוונת את ההוראה היא תוצר של התלבטויות אלה. על העמדות השונות בקשר להוראת הלשון בתקופת קום המדינה ולפני כתיבת תוכנית הלימודים אפשר ללמוד מדבריו של משה גוטשטיין שנתפרסמו בכתב העת *החינוך* כרך כ', בשנת תש"ז. וכך נכתב שם:

מתוך סיכום הדיעות השונות נוכל להיווכח, שקיימים כיום שני מחנות עיקריים: שוללי הוראת הדקדוק כמקצוע מיוחד בכתלי בית הספר העממי ומחייביה של הוראה זו. התוכנית הרשמית שלא נשתנתה זה עשרים שנה, מטילה על בית הספר להורות חומר רב – גם מורפולוגי וגם סינטקטי. למותר להוכיח, שבשום מקום אין ממלאים אחרי דרישה זו.

המורים "המתקדמים" אינם מלמדים דקדוק בשיעורים מיוחדים. הדקדוק ניתן ב"שאריות" של שעות החזרת החיבורים, ברגעים "המתים" שבסוף השיעור, אגב קריאת קטע ספרותי: כל זה באופן מקרי, בלי שיטה. וכך נוצר יחס של "לא איכפת" כלפי מקצוע זה, והידיעות הן בהתאם ליחס זה.

הסיבות לזלזול במקצוע גלויות לעין: ריאקציה להדגשת לימוד הדקדוק, ששררה בדורות הקודמים; חוסר הערכה לידיעה דקדוקית בכלל [...] ועוד ועוד. ברצוני להוסיף ולמנות שתי סיבות, שלפי דעתי לא עמדו עליהן בדיונים שהתנהלו אצלנו עד עתה.

הראשונה היא **סוציולוגית**: הדיבור בהתאם לכללי הדקדוק היה במשך דורות רבים, ואצל רוב העמים, סימן היכר לשכבה חברתית מסוימת. הלשון הצחה היא אות ל"אריסטוקרטיה". והנה, עקב שינוי האידיאלים החברתיים שונו גם האידיאלים הלשוניים. כמעט בושה היא כיום לדבר בלשון מדויקת, לפי שיש בה – כדברי תלמידינו – התגדרות.

וסיבה שנייה: חוסר הכשרה וגישה נכונה מצד המורה הצעיר עצמו. כאן מתגלות השגיאות שבתוכנית הלימודים של הסמינר. בכל שנה נערכים שיעורי השתלמות למורים העומדים זה מכבר בתוך מערכת ההוראה. חוסר ידיעה בדקדוק – לא יאמן, כי יסופר. אין, אפוא, פלא שמורים אלה אינם רוצים – וגם אינם יכולים – ללמד דקדוק.

המחנה השני של המחייבים ההולך וגדל גם אצלנו וגם באנגליה – חוזר ומדגיש את הצורך בהוראת דקדוק. רק על יסוד עבודה **שיטתית** בשעות קבועות וכו' אפשר לקוות לפירות. עבודה כזאת רצויה גם לשם פיתוח שכלו של הילד (בנין משפט ופסקה!). נבין, שגם המחייבים אינם מדקדקים מן האסכולה ההומניסטית הישנה. הדקדוק הפורמלי נדחה מן התוכנית. רבים מוותרים על הוראה שיטתית של הניקוד או דורשים, לכל היותר, ידיעת דגש ושווא וניקוד חלקים עיקריים של מילים מסוימות. ומאחר שמתבטל לימוד הניקוד בכיתות הבינוניות והגבוהות הציע יעקב לוי ללמד גם בכיתות הנמוכות קריאה וכתובה בלי ניקוד ולהוציא, אם כן, את הניקוד מכותלי בית הספר העממי. למעשה תצטמצם הוראת הדקדוק בתיקון שיטתי של שיבושים סינטקטיים בתוספת הסברת פרקי דקדוק מתאים. כן יש להרבות בהסתכלות בתופעות החיות של הלשון. על טהרת הלשון לא יוותרו, כמובן שני המחנות. [...] השאלה היא רק – היכן הוא קו הגבול בין המותר לאסור. אך נסתפק בדברים אלה כרמז לבעית ההוראה בביה"ס העממי, ונימנע ממתחת ביקורת על המצב הקיים שם....

בשנת תשי"ב פרסם פרופ' א' ריגר, מנהל מחלקת החינוך, בכתב העת *החינוך*³ מאמר בשם "לשינוי ערכים בהוראת הדקדוק העברי". במאמר זה הביע את דעתו, שאת הלשון יש ללמד באמצעות תיקון שגיאות לשון, והקניית שימושי לשון נכונים. כפי שמשמע מתוך תוכניות הלימודים תשי"ד ותשכ"ב ומן הגישה שהייתה נקוטה בשנות החמישים והשישים נראה בעליל כי לדעה שהובעה על ידיו הייתה השפעה לא מבוטלת על תוכנית הלימודים. וכך כתב ריגר:

חקירות חדשות הראו מה שהיה ידוע באופן אמפירי עוד מקודם, שלימוד הדקדוק אינו מסייע לשימוש נכון בלשון המדוברת והכתובה, לפחות לגבי מחציתם של הלומדים, אם גם התאמנו בכללי דקדוק במשך שנתיים. לרבים מאתנו ידועים

משכילים, שמלאו כרסם בידיעת הדקדוק, ואפעלפיכן מלאה לשונם שיבושים בדיבור כבכתב.

בלשון האנגלית נערכו ניסיונות חשובים להתקנת דקדוק פונקציונאלי, מבוסס על שימושי הלשון השכיחים ביותר בחיי יום-יום ועל השגיאות המצויות ביותר בשימושי לשון אלה. לרשימת שגיאות כאלה נודעת חשיבות כפולה. אם רושמים, למשל, בעברית את שלוש מאות השגיאות המצויות ביותר בפי הבריות ובכתיבתן, הרי יש בכך משום תוכנית לימודים מסוימת, היינו: לחלק את השגיאות הללו למספר שנים, ולהתרכז בכל שנה בתיקון של כמה עשרות שגיאות. אם ניתן קורס מזורז, אפשר למלא משימה כזו אפילו תוך חודשים אחדים. אם ידעו הלומדים להשתמש כהלכה בשלוש מאות ביטויים אלה, הרי תהיה בזה תרומה גדולה יותר לתיקון לשונם מבלימוד ממושך ומייגע בדקדוק הפורמאלי. זאת, ועוד: לעתים קרובות באות השגיאות ללמד לא רק על עצמן אלא גם על הכלל כולו. ריבוי שגיאות בשטח לשוני מסוים מוכיח, שנצטברו בשטח זה נזיקין ואבות נזיקין המשבשים את הלשון. ומן הראוי שמחברי ספרי דקדוק ומורי הלשון יסיקו מכאן מסקנה ויתרכזו בשטחים, שבהם נמצא נגוע לא פרט אחד בלבד אלא חלקות שלמות הטעונות ניכוש. עדיין לא נחקרה השאלה הזאת בעברית בדיוק מדעי המניח את הדעת. אולם יש בידינו רשימת שגיאות, שנתחברה על ידינו על יסוד כמה עבודות סמינריוניות במחלקה לחינוך של האוניברסיטה העברית על סמך חומר שנאסף על ידי בית הספר הריאלי בחיפה ומתוך ספרו הנאה של פרופ' נ. ה. טור-סיני – "המבטא העליז".

נגד דברים אלה יצא מ' גוטשטיין בטענה ש"כל עוד אין לנו לשון מופתית סטנדרדית חדישה, יהיה בהשלטת השיטה הפונקציונאלית משום אחיזת עיניים, וכל שכן שאין לבסס את הוראת הדקדוק על רשימת שיבושים כרשימתו של ריגר".⁴ הוא שאל: "האם נמשיך בהוראת הדקדוק בדרך שבה הלכנו עד כה, היינו: האם נדרוש גם לפי התוכנית החדשה, הנדונה עכשיו בוועדה להוראת הדקדוק כל מה שדרשנו עד עתה? ואת זה בלבד? האם נגזר על ה'דקדוק' להישאר מקצוע בלתי אהוב ובלתי מועיל?" בהמשך דבריו טען גוטשטיין שאין השעה כשרה לשינויים רדיקאליים בגלל עצם המצב שבו נמצאה הלשון העברית באותן שנים. לשון הדור עדיין לא התגבשה. הוא המשיך ואמר: "טבע העניינים אינו סובל קפיצות: בראשונה תתגבש לשון הדור, אח"כ יקבעו החוקרים מהי לשון הדור, ורק אחר כך יבואו המורים, יסיקו את מסקנותיהם, וילמדו את הלשון הזאת ואת דקדוקה, לפי השיטה אשר תיראה בעיניהם מתאימה בעת ההיא".⁵

בדברי ההקדמה שלו לתוכנית הלימודים של תשי"ד העיר שר החינוך והתרבות דאז, פרופ' בן ציון דינור: "אין ספק כי זהו אחד הדברים המוזרים ביותר, שבישוב שהאוכלוסייה שלו ברובה אינה יודעת את לשון המדינה, שהבית, בו חי הילד רוב זמנו, אינו יכול עפ"י לתת לו כל עזרה בהכנת שיעוריו בהקניית ידיעות והרגלים שיהיה בהם משום סיוע לחינוכו; אין ניתנת לתלמיד גם כל אפשרות ליהנות בשטח זה מאווירת ביה"ס ומעזרתו המאורגנת". בדרך הומוריסטית הביע את אותו רעיון כמה שנים לאחר מכן הסופר אפרים קישון בפליטון "הארץ שלנו", כשאמר שזו הארץ היחידה בעולם שבה לומדת האם מבנה את לשון האם.

הצורך ללמד את ילדי ישראל את העברית הנכונה, כפי שביטא פרופ' ריגר, הולמת גם את גישתו הכללית של אבא בנדויד, שהיה יועץ הלשון ("הממונה על תקינות הלשון") "קול ישראל" באותן השנים. לדעת בנדויד, רוב הציבור בישראל עדיין אינו מכיר את הלשון העברית הנכונה ועל הרשויות לדאוג לכך שהציבור ילמד אותה. האמצעים המצויים בידי הרשות הם שניים: הרדיו (שעל העברית שבו ממונה היה בנדויד) ובתי הספר. כך כתב בנדויד בספרו *לשון מקרא ולשון*

חכמים:

מעמדה של העברית בישראל אינו מעמד של לשון טבעית אלא לשון נלמדת... בהכרתו ובהתנהגותו של אזרח ותיק, אפילו יליד הארץ. אצלנו לא העם קובע את צורות הלשון אלא האדריכלים שעסקו ועודם עוסקים בשחזורן. והעם? בסופו של דבר הוא נשמע להם, אותם הוא מחקה ומהם הוא מקבל הדרכה ולא להפך. זהו תהליך הפוך מבכל אומה ולשון, שאצלנו עדיין אין הגיבוש מתחיל מלמטה אלא מלמעלה.

מנקודת מבט זו המסקנה היא שיש חשיבות עליונה ללימוד העברית הנכונה, ואכן, הרצון העז ללמד את ילדי ישראל את "העברית הנכונה", את העברית שכל סטייה ממנה היא שגיאה, הגישה האורתודוקסית של אמת אחת ואין בלתי, אותה אמת שהיא נחלתו של הממסד השולט, אותה אמת שקובעת נחרצות שביטוי א' הוא נכון (הוא ההלכה) וביטוי ב' שגוי (הוא עבירה), אותה אמת שמתמקדת בפן אחד של התחום הנדון ומזניחה את האחרים (תורת הצורות של הלשון, תוך התעלמות מחוקי הגה או מחוקי תחביר בדומה להקפדה יתירה על שמירת שבת וכשרות והתעלמות מצווי מוסר) הוא שהוליד את תוכנית הלימודים תשי"ד, ואת פיתוחה בתשכ"ב.

דוגמה להקפדה על "נכונות" העברית אפשר לראות באופן בולט בקטע הבא מתוך תוכנית תשי"ד/תשכ"ב לכיתה א (סעיף ה):

שימוש נכון בלשון

בעיקר למניעת שיבושים שהשתרשו [מופיע רק בשנת תשי"ד].

- שימוש נכון במין זכר ונקבה בהתאמת התואר והפועל לשם;
- ידיעה למנות נכון עצמים במין זכר ונקבה עד 20;
- הרגל לבטא נכון את האלף בגוף ראשון יחיד בעתיד כגון: "אלך" ולא "אני ילך";
- מקומה הנכון של המלה "גם" במשפט, כגון: "גם אני רוצה" או "אני רוצה גם כן" ולא "אני רוצה גם";
- אגב הטיפול בלוח השבוע, יוקנה שימוש נכון של המלים במין זכר ונקבה למושגי הזמן: שנה, שבוע [...];
- על המורה לשקוד על עקירת טעויות לשון, הנפוצות בספירה בתחום העשרת השנייה [...];
- כן יש להקפיד על שימוש נכון בשמות תואר ובפעלים מתאימים, כגון: ספר עבה (ולא "שמן"), עיפרון קצר (ולא "קטן").
- יש לעקור את שימושי הלשון הנפוצים, כגון: "היו נורא חכמים" (במקום היו חכמים מאוד).

וכן בתוכנית כיתה ב:

- השימוש הנכון בלשון יוקנה לילדים תוך שימוש טבעי בלשון ובהזדמנויות טבעיות ולא כדקדוק פורמלי.
- ידיעת השימוש הנכון בסיומי רבים ורבות בשם, בתואר ובפועל.
- ידיעת הספירה הנכונה.
- על המורה לטפל במניעת שיבושי הלשון בעקיבות ובהתמדה, בטון שקט וענייני, ללא פגיעה בכבוד הילדים. יתרגל הילד לקבל ברצון את תיקוני המורה כעזרה הניתנת לו לשיפור לשונו.

ההערה האחרונה מתוך הקטע המצוטט היא מעניינת במיוחד. כותבי התוכנית האמינו בתמימותם שהילדים אכן ישתכנעו ש"תיקוני הלשון" יעזרו להם לשפר את לשונם. אבל הילדים – ואין מדובר בעולים חדשים אלא בדוברים ילידים – בתוך עמם הם יושבים, וכאשר הם שומעים את קרוביהם, את האנשים הנערצים עליהם, את נבחרי הציבור ואפילו את מוריהם עצמם משלבים בלשונם

"שיבושי לשון" הם מתחילים לפקפק במידת החומרה של אותם שיבושי לשון. את מה שהם לומדים כשיבוש לשון הם אינם קושרים לשפה עצמה אלא לשיעור הלשון (מה שנקרא בזמנו "דקדוק"), וכל אותו לימוד אינו הופך כלל לחלק מלשונו של התלמיד.

בהמשך מפרטת תוכנית הלימודים שורה של ביטויים משובשים ולצידם ביטויים "תקניים":
"למה ש... במקום "מפני ש... ובמקום "יען כי..."; "בשבילהם" במקום "בשבילם";
"שִׁלַּחְתֶּם" במקום "שְׁלַחְתֶּם"; "כלום" במקום "לא כלום"; "מתי שבאתי" במקום "כשבאתי";
"צביתי" במקום "צבעתי". ונוספו בתשכ"ב: "עזיבי" במקום "הניחי לי"; "הפריתי" במקום
"הפרעתי", "לחם עם חמאה" במקום "לחם בחמאה" וכיו"ב.

האם השימוש ב"יען כי" נכון יותר מאשר השימוש ב"למה ש...?" ודאי שלא. "למה ש... איננו שימוש החורג מכללי המבנה של השפה העברית, ואם בכוונת כותבי התוכנית לומר שהביטוי "למה ש... אינו הולם את הלשון העברית הסטנדרטית, הרי שאותם דברים בדיוק אמורים גם לגבי הביטוי "יען כי" – גם הוא אינו הולם את הלשון העברית הסטנדרטית. העמדה של שני הביטויים באופן כזה שהאחד מוגדר כנכון והשני כמשובש פשוט איננה נכונה.

הדברים אמורים גם לגבי הצורות "שִׁלַּחְתֶּם" (בקמץ), המוצגת כשגויה, ו"שְׁלַחְתֶּם" (בשווא), המוצגת כנכונה. דווקא הצורה השגויה לכאורה הולמת את הלשון הסטנדרטית, והצורה "הנכונה" (שִׁלַּחְתֶּם) איננה הולמת אותה, וידוע המקרה של חייל גולני ששאל את חבריו באמצע הלילה: האם כבר שִׁמַּרְתֶּם? וזאת הייתה "שגיאת חייו", לדבריו.

כך גם לגבי "לחם בחמאה". מבנה זה איננו נכון יותר מן המבנה "לחם עם חמאה". הביטוי "לחם בחמאה" גבוה יותר, הולם יותר שפה כתובה, שכן הוא מחקה את המודל המקראי – הנחשב מופתי – שבו נמצא הביטוי "צפיחית בדבש", אבל האם הוא המבנה ה"נכון" של העברית הישראלית?! האם מורה הלשון, נאמן לדגם הלשון שהוא מלמד, יאמר: "פיתה בחמוס" או "תה בנענע"?!

שלוש דוגמאות אלה, הלקוחות מקטע מקרי של פירוט תוכנית הלימודים, מראות עד כמה "חומר הלימודים" אינו עולה בקנה אחד עם המציאות. הצורות "הנכונות" הנדרשות בתוכנית הלימודים הן למעשה צורות שגויות בלשון העברית של מדינת ישראל. וכך השיגו מעצבי החינוך הלשוני את ההפך מכוונתם המקורית המוצהרת כפי שבאה שנוסחה במטרות תוכניות הלימודים של תשי"ד ותשכ"ב: "לנטוע את ההכרה, כי השימוש בעושר הלשון לכל גווייה בצורה בהירה, נעימה וטבעית מעלה את בטחונו הפנימי של האדם ואת ערכו בחברה. לטפח את הנאמנות ללשון העברית כגורם לאומי מלכד, ולעורר את השאיפה לעשותה לנחלת העם כולו."

הילדים, שכאמור בתוך עמם הם יושבים, אי-אפשר להציג לפנייהם קביעות בלתי נכונות ולצפות מהם שיענו אחריהן אמון. אם הילד חש באי-נכונותה של קביעה מסוימת הוא לא יפנים אותה (אולי רק לצורך קבלת ציון טוב במבחן), אם הילד חש "העברית הנכונה" איננה נחלת הציבור,

לא אביו מדבר כך, לא דודו איש ההי-טק המצליח, לא הספורטאי שהוא מעריץ, לא ראש העיר שלו ולא שרי הממשלה, ספק רב אם הוא ישתכנע ויקנה אותן. להפך – ריבוי קביעות כאלה יערער את אמונו של התלמיד בדברי המורה ללשון בפרט ובמערך לימודי הלשון בכלל, וכך יפתח התלמיד יחס בלתי רציני כלפי כל מה שנאמר בשיעורי הלשון. ברור גם שהמטרה המוצהרת של כותבי התוכנית, כפי שצוטטה לעיל, לא יכולה להיות מושגת בשום אופן: צורות הלשון "הנכונות" כפי שפורטו בתוכנית לא יעלו את בטחונו הפנימי של האדם ואת ערכו בחברה, והן לא יעשו לנחלת העם כולו.

אינני מתכוון שדבריי יתקבלו כביקורת דסטרוקטיבית, כפולמוס בעלמא, או כדברים מתנשאים ממרומי מגדל השן האקדמי. דברים אלה נאמרים במבט רטרוספקטיבי, כארבעים שנים לאחר שנכתבו תוכניות הלימודים הללו. באופן עקרוני, אין ספק שכוונתם של מעצבי התוכנית הייתה רצויה: מן הבחינה התרבותית-ערכית חשוב ביותר שתהיה לשון גבוהה, לשון מופתית, לשון תקינה – וזאת כאופציה של בחירה לעומת הלשון הסטנדרטית. אבל מעשיהם לא היו רצויים, וזאת משני טעמים: ראשית, הם לא הציגו את הצורות הגבוהות הקיימות למעשה בעברית הישראלית הגבוהה אלא הציגו צורות שלדעתם ולטעמם ראוי שימשו כגבוהות, והטעם השני חמור בהרבה יותר – הם הציגו את הצורות האלה כצורות הנכונות. אך הצגה כזאת לא רק שאינה מקדמת את כוונתם אלא דווקא סותרת אותה. נראה לי, שערכו של דבר כלשהו נקבע תמיד ביחס לדבר אחר שעשוי להמיר אותו. לשון גבוהה תיתכן רק אם לצדה קיימת לשון נמוכה או לשון רגילה. ברגע שאין אופציות אחרות לשימוש של ביטוי לשוני כלשהו, אי אפשר לאפיין אותו כגבוה או כנמוך, אי אפשר לדבר בכלל על ערכו של אותו ביטוי הלשוני. לפיכך, הקביעה שביטוי X הוא הנכון היא הרסנית מבחינה תרבותית-ערכית. מקביעה כזאת משתמע שביטוי Y איננו נכון (ולא רק משתמע אלא נאמר במפורש בתוכנית הלימודים), ואם כך – הוא לא יכול לשמש כאופציה של בחירה. כאמור, אם אין ל-X אופציה של בחירה, אין לו ערך.

אבל מלבד הפגם המתודולוגי-עקרוני של הקביעה המודגשת הנחרצת מהו ביטוי נכון ומהו ביטוי לא נכון, מצויות בתוכנית הלימודים קביעות רבות שלמעשה אינן רלוונטיות או שבכלל אינן עומדות במבחן המציאות. על חלקן של קביעות אלה אפשר לומר בוודאות שהן אפילו קלקולים, וכך נמצאת תוכנית הלימודים בחלקים רבים שלה בלתי רלוונטית, ובחלקים אחרים שלה כגורמת לקלקול לשונו של התלמיד. להלן אציג מספר קביעות מתוך תוכנית הלימודים כדי להדגים את דבריי.

בתוכנית הלימודים לכיתה ג הודגש שיש לומר "תקר" במקום "פנצ'ר". אולם כעבור שנים מספר קבעה האקדמיה שהחלופה העברית ל"פנצ'ר" היא נקר, ולא תקר, כך שכל מי שלמד את הצורה הנכונה לכאורה, נמצא היום בחזקת מי שלשונו משובשת.

תוכנית הלימודים ביקשה לטפל ב"עקירת שיבושי לשון נפוצים, כגון 'הבן אדם' במקום 'בן האדם'". אולם אינני יכול להעלות על דעתי משפט עברי קביל שבו מופיע הצירוף "בן האדם", חוץ

מן המערכון המפורסם של "הגשש החיוור" שבו מכונה "השיבוש" הבן-אדם – "יציר לשוני וולגרי". העובדה שהביטוי "הנכון" מצא את מקומו במערכון של הגשש מבליטה עד כמה נלעג הביטוי הנחשב נכון, ועד כמה למעשה הוא איננו נכון.

התוכנית דורשת "עקירת השימוש המפורז בשמות הגוף שלא לצורך, כגון: 'אני הלכתי' במקום 'הלכתי', 'את סיפרת' במקום 'סיפרתי', 'אתם טיילתם' במקום 'טיילתם'. הוראה זאת של תוכנית הלימודים – אף כי באופן ניסוחה היא נכונה, שהרי היא אומרת מפורשות "השימוש... שלא לצורך" – למעשה הטעתה מורים רבים שניסחו אותה כקביעה חד משמעית האומרת, שהצירוף "אני הלכתי" אינו נכון, ובאות מחוברות ההכנה למבחן הבנת הנקרא אף מצאתי את השאלה הבאה: מה לא נכון במשפט "אני אכלתי גלידה"? אינני יודע את התשובה. הנזק הדידקטי הרב ביותר הנובע מקביעות מעין אלה הוא שהן גורמות לכך שהתלמידים לא ילמדו לשון, שהרי אם המשפט: אני אכלתי גלידה אינו נכון, אי אפשר כלל לעמת אותו עם המשפט "הנכון": אכלתי גלידה, והילד לא ילמד לעולם את ההבדל בין שני המשפטים ("אני אכלתי" עונה על השאלה מי אכל? [אני ולא אתה] ו"אכלתי" עונה על השאלה מה עשית?)

ובתוכנית הלימודים לכיתה ד (חלק שנוסף בשנת תשכ"ב) דובר על "הקניית ההרגל להשתמש בסמיכות במקום השימוש המופרז בשמות תואר, כגון [...] 'חית בית' במקום 'חיה ביתית'; 'אסיפת כיתה' במקום 'אסיפה כיתתית', וכיו"ב". גם הוראה זו של תוכנית הלימודים נזקה רב ביותר. מלבד העובדה שהקביעה עצמה איננה עומדת במבחן הלשון (חית בית איננה בהכרח חיה ביתית, וספר עברי איננו ספר עברית), היא מרגילה את הלומד להתעלם מהבחנות לשוניות מהותיות.

עד כאן הבאתי כמה הנחיות מתוך תוכנית הלימודים אשר הנזק העלול להיגרם בעטיין רב יותר מן התועלת שקיוו כותבי התוכנית להשיג באמצעותן. בהמשך אציג מספר קביעות מתוך תוכנית הלימודים שלמעשה אינן רלוונטיות ללימוד הלשון בבית הספר בישראל. הדבר ניכר במיוחד בתוכנית של תשכ"ב. כותבי התוכנית אימצו את הגישה הפונקציונאלית, שהייתה מקובלת אז בעולם לגבי הוראת שפות, ובארץ הייתה מקובלת בתחום הנחלת הלשון לעולים החדשים, וניסו להחיל אותה גם על תוכנית הלימודים,⁶ וכך אנו מוצאים בתוכנית הלימודים דברים כגון אלה:

1. אימונים במבטא תקין של סמיכות בשמות הקמוצים-הנקביים, כגון שמלה, גינה, בובה, תחנה (גינת הירק, שמלת השבת, בובת הילדה, תחנת הרכבת);
2. אימונים במבטא תקין של נטיית השמות הקמוצים-הנקביים, כגון: גינה, כיתה, מורה, בובה.

למה התכוונו כותבי התוכנית? מה הם התכוונו ללמד? כלום יש – אולי היו בשנת תשכ"ב? – מי ששוגה במבטא תקין של סמיכות בשמות הקמוצים-הנקביים? אינני יכול להעלות כלל על דעתי איזה מבטא בלתי תקין יכול להיות בצירוף כגון: תחנת רכבת.

בהמשך מובאים תשעה סעיפים המפרטים צורות פעלים שיש לאמן מבטא תקין בנטייתיהם. לצד פירוט זה מובאת הערה: "כל האימונים הם בתוך המשפט השלם (ולא במילים בודדות)". לא ברור

מהו ההגיון שהשפיע על כתיבת הערה זו. צורות הפעלים הנכונות אינן פונקציה הכרחית של ההקשר הסינטקטי, נהפוך הוא, כיוון שהצורה הנכונה של המילה מתחייבת על ידי המבנה המורפולוגי, היא לא יכולה להיות קשורה כלל למבנה של המשפט השלם. על כן המלצה לאמן את התלמידים בהפקת צורות נכונות דווקא בתוך המשפט השלם עלולה להזיק, שכן תשומת הלב בהוראה תוסט מן ההתייחסות לצורה אל ההתייחסות למבנה השלם.

גם בתוכנית לכיתה ה' באותה שנה (תשכ"ב) אפשר לראות כיצד מציגים לפני התלמיד חומר בלתי רלוונטי כלל. הדוגמה הראשונה שנביא תהייה של צורה שאיננה קיימת כלל בשפה, והדוגמה השנייה תהייה של משימה מיותרת לחלוטין.

"1. בניינים פעילים וסבילים: הכרת הסבילים – נסתר, סותר, הוסתר (נפעל, פועל, הופעל)."
למעשה, הצורה "סותר" (בבניין פועל) איננה קיימת כלל בשפה. לא זו בלבד שהיא איננה קיימת מעשית, היא גם לא קיימת תיאורטית, שכן הפועל אינו קיים גם בבניין פיעל, שהוא הבניין הפעיל של בניין פועל, והצורות בבניין פועל חייבות להיגזר ממנו.

אם להיות ציניים, אפשר לשאול את כותבי תוכנית הלימודים, שהמליצו לאמן את צורות הפועל בתוך משפטים שלמים, איך אפשר לתרגל צורה מעין זו בתוך משפט. ינסה נא כותב התוכנית לשבץ את הפועל הסביל "סותר" בתוך משפט. אבל מעבר לכך, צורות כאלה, גורמות לכך שהתלמיד יתייחס אל שיעורי הלשון כאל דבר שאיננו קשור ללשון, ובדיעבד, מתברר שרוב הציבור הבוגר בישראל כיום (בני 30-60), שהוא תוצאת החינוך שהתבסס על תוכנית הלימודים הזאת, אינו מוצא קשר בין שיעורי הלשון בבית הספר ("הדקדוק", כפי שרבים קוראים למקצוע) לבין כישורי הלשון.

"2. בנייה: בניינים פעילים, סבילים, ל"ה, פ"נ": הרציונאל של סעיף זה אינו מובן כלל ועיקר. האם כותבי התוכנית לא היו מודעים לכך ששפת האם של התלמידים היא עברית?! הילד לא צריך ללמוד לבנות פעלים. הוא יודע. הוא יודע לבנות פעלים פעילים ולבנות פעלים סבילים (אם יש לו צורך בכך) וברור שהוא יודע לבנות פועלי ל"ה, שהם מן הפעלים השימושיים ביותר בשפה (הייתי, עשיתי, אעשה, נקנה וכו'). לפיכך נראה שמטרת כותבי התוכנית הייתה ללמד "מונחולוגיה", דהיינו, לאמן את התלמיד בהכרת המונחים הקשורים למורפולוגיה של הפועל.

מן הראוי להזכיר כאן, שבעקבות תוכנית לימודים זאת הופיעו ספרים שונים ומדריכים רבים ל"עברית הנכונה". המוכר שבהם הוא הספר ודייק. ספר זה, שמהדורתו השלישית פורסמה בשנת תשכ"א, מציג רשימה של צורות לשון "נכונות", ממוינות לפי תחומי הלשון: הבחנה בצמדי מילים, הבחנה בפעלים דומים, תיקון הלשון (אמור כך ולא כך), שיפור הסגנון ודקדוק בסימי היחס. הניסוחים בספר ברורים מאוד וחד-משמעיים. הוא מבהיר בדיוק את ההבדל בין "אָבִיק" ל"אָבִיק" (עמ' 14) ובין "למה" ל"מדוע" (עמ' 82), הוא קובע נחרצות שאין לומר "את אותו הספר" (עמ' 163) ועוד קביעות מעין אלה. אף כי לחלק מן הקביעות אין כלל יישום מעשי (למשל השימוש במילים אביק ואביק), חלקן אין להן כלל על מה לסמוך (ההבדל בין למה ומדוע), וחלקן פשוט לא נכונות, שכן הן נוגדות עקרונות בלשניים בסיסיים ("את" ו"אותו" מייצגות בצירוף "את אותו"

שתי קטגוריות דקדוקיות שונות, כך שאין כל מניעה להציבן זו ליד זו) – הספר הפך לגורם שהשפיע רבות על יחסו של הציבור ל"עברית הנכונה". חלק מן הקביעות נתקבלו על ידי מורים רבים כהלכה למשה מסיני, והספר שימש כספר לימוד לתיקוני לשון במוסדות החינוך השונים. שם הספר "ודייק" הפך למושג, ועד היום משמש שם זה לתיאור תחום העיסוק המטפל בתיקוני לשון ובעברית "הנכונה".

תוכנית תשל"ט/תשמ"ו

שינוי מהותי בגישה להוראת הלשון חל בתוכנית הלימודים שמהדורתה הראשונה פורסמה בשנת תשל"ט ומהדורה מפורטת שלה פורסמה בתשמ"ו. בתוכניות אלה הוסט הדגש מן "העברית הנכונה" לעבר מבנה הלשון של דובר השפה הילידי. ההנחות הבסיסיות של כותבי התוכנית היו כדלהלן:⁷

1. הילד בגיל בית הספר היסודי מכיר את לשון האם שלו היכרות ישירה מתוך התנהגותו הוא ומתוך התנהגות הזולת, אף-על-פי שאין היכרות זו מודעת לו בכלים השכליים, כגון בהכללות ובהגדרות.
2. הלשון – כמו דברים אחרים במציאות – מעוררת סקרנות אצל הילדים. גם הידע על הלשון – ככל ידע על המציאות – מעורר סקרנות והוא אף מספק אותה. יש אפוא בילדים מניע פנימי לרכישת ידיעות על הלשון.
3. אדם ייטיב להשתמש במכשיר ולהפיק ממנו את מרב התועלת, ככל שיהיה ער יותר לטיבו ולדרך פעולתו.
4. בדומה למקובל בדיסציפלינות אחרות ניתן להפעיל את הכשרים השכליים, המתפתחים בגילים אלה, גם בדיסציפלינה זאת, ואפשר להביא את הילד אל השלבים הראשונים של הניתוח וההכללה של תופעות לשון, המוכרות לו היכרות ישירה.

ההנחות הבסיסיות הללו הכתיבו את מטרות לימודי הלשון כפי שבאו לידי ביטוי במהדורה שפורסמה בשנת תשמ"ו:

- א. לטפח הבנה של מבנה הלשון כערך לעצמו וכסיוע לשיפור השימוש בלשון לצורך הבנת הנשמע והנקרא, שיפור הכתיב ושיפור ההבעה בעל-פה ובכתב.
- ב. לטפח באופן מדורג הישגי תקינות בלשון מתוך הנחה שתקינות לשונית חשובה הן כערך תרבותי והן כסיוע לתקשורת טובה.
- ג. לטפח באופן מדורג שימוש בלשון עשירה ומדויקת.
- ד. לעורר בתלמידים עניין בלימוד הלשון העברית והנאה מלימוד זה.
- ה. לעורר בתלמידים יחס של כבוד כלפי הלשון.

הערות דידקטיות:

ניתן להניח שילד הדובר עברית מילדותו משתמש באורח אינטואיטיבי במבני לשון רבים. **אוצר זה צריך להיות נקודת המוצא להוראה בבית הספר היסודי.** [...] מן הראוי שהטיפול בתקינות הלשונית לא יפגע בילד או בבני משפחתו, ולא יבלום את נכונותו של הילד להתבטא [...].

הכרה בכך שהילד יודע את לשונו היא **שינוי מהותי** בהנחות היסוד של כותבי תוכניות הלימודים. כותבי התוכניות הקודמות (תשי"ד, תשכ"ב) לא הכירו בכלל בלשונו המדוברת של התלמיד

הישראלי, היא נחשבה ללשון לא ראויה, ולכן אי אפשר היה כלל להתייחס אליה. משימת החינוך הלשוני הייתה, לפי תפיסתם של כותבי התוכניות הקודמות, להנחיל לדור הצעיר את הלשון הראויה.

הלגיטימציה ללשון העברית הישראלית, כלומר ההכרה בכך שהלשון המדוברת בפי הישראלי המשכיל המצוי, היא לשון ראויה, יש לה דקדוק ואפשר לתארה וללמדה, החלה באוניברסיטאות, כבר בשנות החמישים והשישים, והבולטים בקרב הבלשנים שטענו לכך היו חיים רוזן וחיים בלנק. לספריו של חיים רוזן *העברית שלנו* (תשט"ז) *ועברית טובה* (1957) הייתה השפעה רבה על חוקרי הלשון ועל מעצבי החינוך הלשוני, ואכן תוכנית הלימודים של תשל"ט היא ביטוי לכך. ראויה לציון העובדה כי היועץ המדעי של תוכנית זו היה ד"ר אליהו אראל, שגישתו הבלשנית דומה לזו של חיים רוזן, וספרו *מבוא למדעי הלשון* יצא לאור בשנת 1977, כלומר סמוך למועד גיבוש תוכנית הלימודים ופרסומה.

לעובדה שלשונו של הילד היא לגיטימית ושהילד מכיר אותה יש גם השלכות דידקטיות לא מבוטלות. לדוגמה, כאשר המטרה היא להקנות לילד את ההגייה הנכונה (הניקוד) של אותיות השימוש (ב' כ' ל') – על פי הגישה של שנות השישים (העברית הנכונה), יש ללמדו את כללי הניקוד של אותיות אלה: אין אחריהן דגש באותיות בג"ד כפ"ת, לפני שווא הן מנוקדות בחיריק, לפני חטף – בתנועת החטף, לפני יו"ד שוואית בחיריק והיו"ד נחה וכו'. אוסף של כללים נורמטיביים שעל הילד ללמוד, לשנן ולהפנים. עליו לומר בְּכַפֵּר סבא (בכ"ף רפה), הגייה שנשמעת חריגה ביותר (פרט לנהוג ברדיו), וכפי הנראה, כפי שכבר אמרתי קודם לכן, גם לילד עצמו, ועל כן נוצרת אצל הילד התנגדות ללמידת כלל זה או אחר.

אבל אם אנו יוצאים מתוך ההנחה שהילד מכיר את לשונו, וללשון זו יש כללים, הרי שהילד יודע ומכיר את הכלל הנדון. למה הכוונה? – כל ילד יוצר כהלכה את צורות שם הפועל. ילד ששפת אמו עברית לא ישגה בצורות כמו לְבַקֵּשׁ (הוא לא יבטא את ה-ב' כדגושה), לכתוב (הוא לא יבטא את ה-ל' בשווא ואת ה-כ' כדגושה), לעמוד (הוא לא יבטא את ה-ל' בשווא אלא בפתח) או לישון (ה-י' נחה). הוא יודע כיצד להגות את ה-ל' הפותחת את שם הפועל, וזאת גם בצורות שלא שמע קודם לכן. משמע שיש כלל. הכלל שלפיו נהגית ה-ל' של שם הפועל הוא אותו כלל של ה-ל' הבאה לפני שמות מקומות, למשל, והצורה התקנית "לכפר סבא" נובעת בדיוק מאותו כלל שלפיו אנחנו הוגים את הצורה "לכתוב".

דיון זה מאשש את ההנחות הבסיסיות של תוכנית הלימודים, וניתן להפיק ממנו לקח דידקטי ברור: נקודת המוצא בהוראה לא צריכה להיות "העברית הנכונה", שיש ללמדה את הילד שאינו יודע את שפתו, אלא דווקא הילד ולשונו הם שצריכים להיות נקודת המוצא בהוראה. מן הידע הלשוני העצום של הילד בלשון העברית אפשר להגיע אל "העברית הנכונה". נראה לי שגישה מעין זאת יעילה בהרבה יותר, שכן היא מאפשרת לתלמיד סיפוק של סקרנותו האינטלקטואלית (מתוך כך שהוא יכול להגיע בעצמו להכללות), ומביאה להתייחסות רצינית יותר לכללי הדקדוק מתוך כך

שהתלמיד רואה שהם כללים אמיתיים, כללים הנוהגים למעשה בלשון ולא רק מצויים בספרי הדקדוק.

גם באשר למה שנקרא בתוכנית הקודמת "העברית הנכונה" נתנו כותבי התוכנית את הדעת, אבל בתוכנית תשל"ט אין משתמשים במונחים "נכון" ו"לא נכון" אלא מדברים על "תקינות לשונית". התייחסות כזאת איננה שוללת בהכרח את העברית שאיננה תקינה דקדוקית, היא קובעת שהנורמות החברתיות והאסתטיות מחייבות מסגרת של תקינות דקדוקית. וכבר במטרות הלימוד מצוין כי יש לטפח באופן מדורג הישגי תקינות בלשון מתוך הנחה שתקינות לשונית חשובה הן כערך תרבותי והן כסיוע לתקשורת טובה. בתוכנית הלימודים הקודמת (תשכ"ב) אין מדובר כלל על תקינות לשונית, והדבר ברור: ברגע שיש "עברית נכונה" אחת אין לה שום ערך, לא תקשורת ולא אסתטי, כפי שכבר צוין לעיל.

וכך מוצגות בתוכנית הלימודים תשל"ט ההנחות בנוגע לתקינות הלשונית:

1. הן צורכי התקשורת והשיתוף השכלי והרגשי והן הנורמות החברתיות והאסתטיות מחייבים מסגרת של תקינות דקדוקית בכל הדרגות של המבנים הלשוניים: הגייה, כתיב, צורות המילים (לפי נטיותיהן), צירופים, מבני משפט, אוצר מילים, ברירה סגנונית.
2. התקינות הדקדוקיות ממין זה אינן מושגות בדרך טבעית ואוטומטית. בגיל שאחרי הילדות הרכה הקניינית היא תהליך, הדורש התמדה, והיא כרוכה בבעיות חינוכיות, פסיכולוגיות וחברתיות.
3. לפיכך יש לתכנן צמיחה איטית ומדורגת של הישגי התקינות, לבחור את מטרות ההוראה ואת דרכיה בדירוג מתאים לגיל ולתנאי הלימוד תוך ניסיון למנוע ככל האפשר קונפליקטים רגשיים, העלולים להיווצר מן העימות בין "הלשון הטבעית" לבין דרישות התקינות.

נראה כי ההנחות הללו נבעו מתוך הכרה ברורה בבעייתיות של התייחסות אל המבעים הלשוניים כאל "נכון – לא נכון", גם מן ההיבט הערכי (1) וגם מן ההיבט החינוכי-חברתי (2, 3).

השינוי בגישה ללימוד הלשון, כפי שבא לידי ביטוי בתוכנית הלימודים תשל"ט, מבטא הלך רוח כללי שקיים היה גם בארה"ב, שבדומה לישראל חלק גדול מתושביה הם חברה של מהגרים. בעיה דומה – של תפיסת הלשון הקלאסית-נורמטיבית כ"לשון נכונה" – נדונה בארצות הברית בתחילת שנות השבעים. בחוברת של השבועון *Newsweek* שהוקדשה לשאלה "מדוע גיוני אינו יודע לקרוא?" הובא בין השאר סיפור על מורה שעברה ללמד בבית ספר ב"גטו" בשיקגו. היא מספרת כי מספר מורות שלימדו לפניה באותה כיתה נתקלו ביחס עוין מצד התלמידים ונאלצו לסיים את תפקידן בבושת פנים. לשאלתה מדוע התנהגו כך הילדים, הסביר לה אחד התלמידים ואמר שאותן מורות עלובות, הנוהגות במכוניות ישנות, המלמדות אותם את "האנגלית הנכונה", אומרות בעצם שהאנגלית שלהם, האנגלית של אביהם, האנגלית של דודם הנערץ הנוהג במכונית קדילאק חדשה היא אנגלית לא נכונה. דבר זה יוצר מייד התנגדות, וברור שהילד בוחר להידמות לאביו ולדודו ולא למורתו. המורה החדשה לקחה את הדברים לתשומת לבה והחליטה לשנות את הגישה להוראת הלשון. נקודת המוצא שלה הייתה האנגלית כפי שנהגתה בפי הילדים. זאת היא האנגלית. אבל, כך היא אמרה להם, יש עוד מיני אנגלית (מישלבים שונים, על-פי המינוח המקובל במחקר הסוציולinguויסטי): הקריין ברדיו מדבר בשפה שונה, עורך הדין בבית המשפט מדבר באופן שונה,

יש גם אנגלית כפי שכתב שייקספיר וכו' וכו'. את השפה הנכונה היא לימדה ותרגלה באמצעות משחקי הדמייה והצגות: פעם הילד היה קריין טלוויזיה, פעם עורך דין או שופט בבית המשפט, פעם שדרן ספורט ופעם דמות במחזה של שקספיר – כך יכלה המורה ללמד ולהקנות את השפה התקנית מבלי לפגוע בילדים ובדימויים העצמי.

ניסיון דומה בישראל נעשה בספר הלימוד "על קצה הלשון"⁸, שעקרונותיו ותכניו בנויים על פי תוכנית הלימוד תשל"ט-תשמ"ו. שם מוצגת העברית התקנית, זו ההולמת את לשון המקורות (בעיקר תנ"ך) המנוקדת, כלשונם של קרייני הרדיו, ובכל פרק מצויה "פינת הקריין". בעקבות אותה מורה בשיקו, "העברית התקנית" אינה מוצגת כ"עברית הנכונה" ואין בלתה, אלא כלשון המאפיינת קריינים – מה שעולה בקנה אחד עם המציאות.

במהדורה של תוכנית הלימודים שהופיעה בתשמ"ו מפורטים תוכני הלימוד בלשון בעמודים 36-44. כאמור, לא נזכרת כלל ה"עברית הנכונה", וההדגשים הם אחרים. להלן מספר דוגמאות.

"התלמיד יבין את משמעויותיהן של מילות היחס ושל השמות בנטיית כשהם נתונים בהקשר בתוך טקסט (למשל: ראובן קנה ספרים ומחברות. את ספריו הוא עטף בעטיפות ניילון, ואת מחברותיו בעטיפות נייר)" (עמ' 42). כאן מדובר על משמעות כפונקציה של הקשר. בתוכנית הקודמת ניתנה בעיקר תשומת לב לצורה הבודדת.

הבדל נוסף הוא בכך, שבתוכנית הקודמת נחשבה העברית המקראית לעברית המופתית, לעברית הנכונה. לשון אשר המורפולוגיה שלה והפונולוגיה שלה חורגים מכללי העברית המקראית נחשבה כלא ראויה כלל להתייחסות. תוכנית תשמ"ו כבר מכירה ברובדי לשון שונים, במשלבים שונים, וקוראת להבחנה בין הלשונות השונות. וכך אנו מוצאים בעמ' 44: "הבחנה אינטואיטיבית בין לשון התנ"ך ללשון התורה שבעל-פה ובינן לבין העברית המודרנית. הבחנה אינטואיטיבית בין "לשון עיתונאית", "לשון מגרשי הכדורגל", "לשון צבאית" [...]."

עוד הבדל בין התוכנית של תשמ"ו לזו מתשכ"ב נעוץ בכך שבתוכנית החדשה אין עוסקים בהכרת מונחים בעלמא, אין עוסקים בהכרת מונחים כדי לאפשר לעסוק בצורות הבודדות. הקניית המונח נועדה כדי להבין תופעה לשונית, כדי להבין מושג לשוני, למשל בעמ' 43: "הכרת המונחים "בניין" ו"משקל" (אין הכוונה שהתלמידים ישננו את שמות הבניינים והמשקלים [...]) אלא שיבינו את התופעה הלשונית שלציקת שורש במשקלים או בבניינים שונים)".

אפשר להציג את העקרונות המנחים של תוכנית תשמ"ו בנוטריקון כ"רשימה" של עקרונות:

- רובדי לשון – יש להבחין בהוראה ברובדי לשון שונים ובמשלבים שונים.
- שפת האם של הילד היא עברית – יש להיות מודעים לעובדה זאת בקביעת התכנים ובקביעת דרכי ההוראה.

- **ידוע קודם לחדש** – קשור לעקרון הקודם. כיוון שהילד יודע את השפה יש לצאת בהוראה מן הפרט (שהוא ידוע לילד) אל הכלל (שהוא חדש לו) ולא להפך, כפי שהיה נהוג קודם לכן.
- **מושגים ולא רק מונחים** – כאשר הילד מתוודע למונח לשוני, לא די בשינונו ובזיהויו, אלא הבנת התופעה הלשונית שהוא מייצג.
- **הקשר** – משמעותו של רכיב לשוני כלשהו היא, בין השאר פונקציה של ההקשר, שבו הוא נמצא, על כן יש ללמד את התופעות הלשוניות השונות בהקשר הרחב שלהן. בתוך משפטים ואף בתוך יחידות שיח שלמות.

תוכנית תשס"ג

בשנת תשנ"ו זימן משרד החינוך ועדה לצורך גיבוש תוכנית לימודים חדשה. ועדה זו כונסה לאחר שוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית קיימה סדרת דיונים בת שנתיים בנושא מבנה הלימודים במערכת החינוך הישראלית, דיונים שבהם נדונו בין היתר הסוגיות הבאות:

- א. מהי דמותו של הבוגר הרצוי של המערכת?
- ב. מה חייב להיות טבעה של תוכנית הליבה (תוכנית הלימודים הגרעינית) של מערכת החינוך הישראלית בהתייחס לדמותו של הבוגר הרצוי?
- ג. מה חייב להיות הקשר בין הדיסציפלינות השונות בתוכנית הלימודים: האם יש למקד את הלימודים מסביב למוקדים שונים ואם כן, מהם המוקדים הללו?
- ד. כיצד אמורים מבנה תוכנית הלימודים ותכונותיו של הבוגר הרצוי לבוא לידי ביטוי בניצול משאב הזמן בבית הספר? שאלה זו מתקשרת לשאלת מידת האוטונומיה שיש לאפשר לבתי הספר.

חלק ממסקנות דיונים אלה הוצג בחוברת: "כולם ביחד וכל אחד לחוד – קווים לדמותה של מערכת חינוך 'אחרת'" שהופצה במערכת על ידי המזכירות הפדגוגית.

עד מועד כתיבת מאמר זה (תחילת שנת תשס"ג) התוכנית החדשה עדיין לא אושרה סופית ולא פורסמה, אך ניתן בהחלט להצביע על מגמות, על תכנים ועל דרכים להוראה המאפיינים את התוכנית החדשה.

כפי שמוצהר בטיוטת הצעה מתשס"א, מטרת החינוך הלשוני בבית הספר היסודי היא לטפח אדם אורייני, ובין השאר נאמר שם: "[אדם] שיוכל להשתמש בשפה לצרכיו, על פי בחירתו, בהתאם לתחומי העניין שלו ולפי הנסיבות". הדגש על ההוראה מוסט אפוא מן הלשון, ממרכיביה, מן המבע הלשוני, מן המבנה הלשוני, כמכתיב את הוראת הלשון לכיוונים אחרים. ראשית, אל הילד עצמו, כדי "שיוכל להשתמש בשפה לצרכיו על פי בחירתו, בהתאם לתחומי העניין שלו". מכאן, שבתוכנית החדשה נקודת המוצא בהוראת לשון היא סיטואציות תקשורתיות המוכתבות על ידי הילדים, על ידי צורכיהם ועל ידי אירועים מזדמנים שלילדים עשוי להיות עניין בהם. בסביבה

הלימודית הבית-ספרית "נתפסות ההוראה והלמדיה כתהליך. הידע של התלמיד והתנסויותיו בבית הספר ומחוצה לו הם נקודת המוצא ליצירת קשרים עם גופי ידע חדשים."

עקרונות אלה מובילים בהכרח לבנות את תוכנית הלימוד לא כמושתתת על דירוג ופירוט של מבנים לשוניים אלא על פרמטרים אחרים, שהם פועל יוצא של העקרונות שהובאו לעיל. כותבי תוכנית הלימודים נתנו את הדעת על כמה מגמות חדשות בהוראה לשונית, ובעיקר לגישה המכונה "השפה כמכלול" והגישה הקשורה להוראת סוגות (ז'אנרים).

התפיסה המכונה "שפה כמכלול" ראשיתה בארצות-הברית בתחילת שנות השמונים, והיא נמצאת היום תחת ביקורת נוקבת של מומחים להוראת קריאה. תפיסה זו מניחה כי העולם הסובב אותנו מכיל אין סוף אירועים או מצבים המחייבים תקשורת לשונית, ובהם התלמיד עשוי להיות או המוען – זה אשר מפיק את המבע הלשוני – וכזה עליו לרכוש מיומנויות של הבעה בעל-פה ובכתב, או הנמען – זה אשר מפענח את המבע הלשוני – וכזה עליו לרכוש מיומנויות של הבנת הנקרא. על פי גישה זו אין צורך בטקסטים מוכנים מראש, שכן הטקסטים מצויים סביבנו, ולפיכך תפקידו העיקרי של המורה הוא לארגן את הסביבה הלימודית כך שהילד יעמוד באופן מתמיד בפני גירויים לשימוש בשפה. הילד יבחר – בהתאם לתחומי העניין שלו ובהתאם לצרכיו – את הטקסט הלשוני ואת הפעילות שאותה הוא ירצה לבצע. הטקסט הלשוני יכול להיות מודעת פרסומת בעיתון או על שלט חוצות או אפילו פרסומת המשודרת ברדיו או בטלוויזיה, הטקסט הלשוני יכול להיות מאמר בעיתון, ספר קריאה, מכתב מחבר ואל חבר, תזכורת מן הרשויות (כגון עירייה או הנהלת בית הספר), מכתב לבקשת מידע או מכתב תלונה אל מוסד כלשהו, קטע בספר לימוד או תשובה לשאלה בכיתה וכיוצא באלה. המשותף לכל הטקסטים האלה הוא שעליהם להיות טקסטים אותנטיים, כאלה שנכתבו לצורך אמיתי ולא דווקא לצורכי למידה. מתוך ההתמודדות עם משימות הלשון השונות יעלה בהכרח הצורך בשימוש באוצר לשוני נדרש, באוצר מילים מיוחד לסוג הטקסט שבו עוסקים ובתבניות לשון שבלעדיהן לא תיתכן הבנת הטקסט או יצירת הטקסט. גישת "השפה כמכלול" אינה מארגנת את תוכנית הלימודים על פי תבניות הלשון אלא על פי סיטואציות תקשורתיות שהדינמיקה של הפעילות הכיתתית והציבורית מכתיבה אותן.

יתרונותיה של גישה זו ברורים. ראשית, בעיני התלמיד לימוד הלשון איננו עיסוק באיזו לשון אוטופית, "הלשון הנכונה", אלא בלשון הקשורה למציאות. זוהי הלשון שהוריו משתמשים בה, שמוריו משתמשים בה ושאנשי הציבור, אנשי התקשורת והסופרים משתמשים בה. זוהי הלשון שבעזרתה יוכל התלמיד להשתלב בחברה, להבין הוראות הפעלה, לשאוב מידע רלוונטי ולהביע את רצונותיו ואת רעיונותיו. ברור שלשם הפקתם או לשם הבנתם של מבעי לשון מעין אלה (בייחוד של כאלה שהתלמיד עדיין לא התנסה בשכמותם) נדרשים ידע במבנה השפה ובאוצר המילוני שלה. את אותם מבנים לשוניים, הנדרשים לתלמיד לביצוע המטלה שאותה עליו לבצע, יקנה המורה לתלמיד במקום האמיתי שהם נדרשים. שנית, יש להניח שתוך עיסוק בלשון האוטנטית והתנסות במשימות הבעה והבנה מגוונות ייצור התלמיד קשרים עם גופי ידע חדשים, וכך בתהליך מצטבר של מספר שנות לימוד יקנה התלמיד לא רק את החומר הנדרש על-ידי תוכנית הלימודים, אלא גם

גופי ידע שהוא זקוק להם הלכה למעשה בשימושי הלשון שלו, על פי צרכיו ועל פי התנסויות קודמות שלו.

עם זאת, חסרונותיה של גישה זו בולטים אף הם. ראשית, קשה מאוד לערוך את החומר הלשוני בתוכנית לימודים סדורה ומדורגת, שהרי מעצם הגדרתה של גישה זו היא יוצאת מתוך טקסטים אותנטיים על פי התעניינותו וצרכיו של הילד, ועל כן יש ללמד את המבנים הלשוניים הרלוונטיים לאותו טקסט נלמד ולא כאלה המוכתבים על ידי תוכנית לימודים כזאת או אחרת. שנית, על המורים מוטלת משימה כבדה ביותר: על כל מורה להיות בעל ידע לשוני עצום עד מושלם כדי שיוכל להפיק מכל מבע לשוני את המבנים הלשוניים הרלוונטיים הן לטקסט והן לתלמיד. עלינו לזכור כי בכיתה אחת לומדים למעלה משלושים תלמידים ומבחר המבעים הלשוניים האותנטיים בעולם הסובב את הילד הוא כמעט אין סופי, כך שמשימת המורה הממוצע היא למעשה בלתי אפשרית. ואכן גישה זו נחלה כישלון בארה"ב, ובקליפורניה ובמדינות אחרות אף הוצאה אל מחוץ לחוק. בארץ נעשו ניסיונות לעגן את גישת "השפה כמכלול" בהוראה בבתי הספר היסודיים, במיוחד בכיתה א' בהקניית ראשית הקריאה, אך גם בשאר הכיתות. האגף להקניית מיומנויות יסוד במשרד החינוך הקים באמצע שנות התשעים צוות הדרכה ארצי שיקנה למורים את עקרונות הגישה ובד בבד ניסה למצוא דרך לשילוב הוראת מבנים לשוניים תוך כדי עיסוק במשימות הכתיבה והבנת הנקרא של התלמידים. ניסיונות אלה לא הגיעו לכלל מימוש ותוכנית מפורטת המכילה את גופי הידע הנדרשים בלשון לא פורסמה. גם כאן התעוררה ביקורת ציבורית ואקדמית נרחבת נגד השיטה. ועדת בדיקה שהוקמה על-ידי ועדת החינוך של הכנסת הגיעה למסקנה כי אין להשתית את לימוד הקריאה על גישת השפה כמכלול.

גישת ההוראה על-פי סוגות מנסה מצד אחד לנצל את יתרונותיה של "השפה כמכלול" – כלומר עיסוק בטקסטים אותנטיים, הנובעים מצרכי הביטוי הן בבית הספר והן בכלל, והמשרתים את המדברים והמקשיבים, הקוראים והכותבים, בהתאם לצורכיהם, בהקשרים חברתיים-תרבותיים שונים – ומן הצד השני להתגבר על חוסר הארגון השיטתי של גופי הידע הלשוניים שאותם יש להקנות לתלמידים.

גישה זו יוצאת מתוך הנחה כי טקסט הוא ביטוי פרטי בתוך סוגה (ז'אנר), שמכוון להשיג יעדים חברתיים-תרבותיים, ושבמוקד הפעילות של החינוך הלשוני עומדת התבוננות בטקסטים, הבנתם, הבנת אופני הביטוי של סוגות ולימוד ויצירה של מגוון טקסטים. כמו כן מניחה גישה זו כי לימוד טקסטים כולל גם לימוד מובנה של מבנים לשוניים ודפוסי שיח, וכי לימוד זה מיועד לתת לכל לומד כלים לשוניים משוכללים למגוון צרכיו: לביטוי אישי, לביקורת, לניתוח ולהערכה. כך אפשר להציג ולהדגים את הקשרים ההכרחיים בין תפקידו החברתי-תרבותי של הטקסט לבין מרכיבי התוכן, מרכיבי השיח ומרכיבי הלשון שלו.

גישה כזאת, הרואה את ארגון ההוראה על פי סוגי טקסטים, מאפשרת לבנות תוכנית לימודים מובנית, כאשר ארגון גופי הידע הלשוניים – מבני המיקרו (מילים, צירופים ודגמי משפט) ומבני המאקרו (מבני שיח) ייעשה על פי הנדרש מן הסוגות השונות.

חסרונותיה של גישה זו הם : א. ארגון חומר הלימודים על פי סוגות אינו הולם בהכרח את המבנים הלשוניים ואת דירוגם המתחייב מתודית, וכך קיים חשש שלא תוקנה ראייה כללית של הלשון כולה כמערכת סיסטמטית ; ב. מן הבחינה הפדגוגית יש הטוענים כי השתתת לימוד על סוגות נוגדת את העיקרון של יציאה מן הילד ועולמו. לדבריהם, ילדים מתעניינים בתכנים, באירועים ובבעיות ולא בסוגות.

כאמור, כותבי תוכנית הלימודים של תשס"ג לקחו בחשבון את שתי התפיסות של "השפה כמכלול" והוראה על-פי סוגות. בטיוטת ההצעה ניכר היטב אירגון התוכנית על-פי קריטריונים של סוגות.

השפעת הגישות הבלשניות על תוכניות הלימודים

לגישות השונות של תיאור הלשון אשר רווחו בקרב הבלשנים בעולם ובארץ הייתה השפעה על עיצוב תוכניות הלימודים. מערכת החינוך צועדת, כידוע, צעדים מספר אחרי העולם האקדמי. מצב זה הוא מובן, שכן לא כל תיאוריה מדעית יכולה להפוך מייד למשנה סדורה שאפשר להקנותה באופן מובנה לתלמידים. אבל אין ספק שבסופו של דבר משפיע המחקר המדעי על תכני ההוראה ועל דרכיה בבית הספר.

מנקודת מבט זו נראה לי שהצגת תוכנית הלימודים והתפתחותן תהייה בלתי שלמה בלי סקירה – ולו תמציתית – של הגישות הבלשניות שרווחו בזמן שגובשה כל אחת מן התוכניות

א. הדקדוק המסורתי

עד סוף המאה ה-19 וראשית המאה ה-20 שלט בחקר הלשון ובעקבות כך גם בלימוד לשונות מה שידוע בכינויו "דקדוק מסורתי". דקדוק זה מבוסס על דגם דקדוק של לשון "מופתית", קלאסית (לטינית, לשון המקרא וכיו"ב), ולא על המבנה המיוחד של כל לשון ולשון למרות ההבדלים המהותיים שבין הלשון "המופתית" לבין הלשון כפי שהיא ממומשת למעשה בפי דוברי השפה. ללשון "המופתית" הזאת היה דקדוק שיטתי מקיף עוד מן התקופה הקלאסית – כך ללטינית, כך לערבית וכך גם לעברית. לעומת זאת לא היה עדיין דקדוק ללשונות הדיבור של האנשים הפשוטים ורווחה הדעה כי ללשונות אלה אין כלל דקדוק והן מתאימות רק לחסרי השכלה.⁹

השינוי בגישה זו כלפי לשונות הדיבור (כמו : צרפתית, אנגלית, ספרדית, גרמנית ואיטלקית) חל כאשר לשונות אלה החלו, בהדרגה, לקבל צורה לאומית תקנית (סטנדרטית) וכאשר נשמעו דרישות להכלילה בתוכנית הלימודים של בתי הספר. אולם כאשר פנו אז החוקרים לקביעת דקדוק ללשונות הדיבור, תיארו החוקרים את הלשונות ה"חדשות" הללו בקטגוריות דקדוקיות של הלטינית ולא במונחים של הלשונות הללו עצמן. החוקרים נהגו כך גם מפני שהדקדוק הלטיני היה כבר מוכן ושימש דוגמה ברורה, אך גם מתוך מגמה מעשית : להוכיח שגם ללשונות הדיבור הללו יש דקדוק והוא דומה באיכותו (ועל כן גם בדרגתו) לדקדוק הלטיני, ובכך הצדיקו את הכללת הלשונות הללו בתוכנית הלימודים של בתי הספר.¹⁰ האמור לעיל מסביר את העובדה

שב"דקדוק המסורת" מוצאים מושגים וקטגוריות דקדוקיים שאולים מן הלטינית, שהורכבו כנטע זר על לשונות אחרות.¹¹

על רקע זה מובנת העובדה שהדקדוק שנקבע כמחייב בבתי הספר של החברה הלאומית המתחדשת בישראל הוא הדקדוק המסורתי הבנוי בעיקרו על לשון המקרא והמתאר אותה. גם אם הוא הוצג כדקדוקה של השפה העברית המדוברת, הוא השתמש במושגים ובקטגוריות אשר לא הלמו את העברית הישראלית¹² של המאה ה-20.

דוגמה מרכזית לחוסר ההלימה בין הדקדוק המסורתי-הקלאסי לבין העברית הישראלית היא אופן תיאור מערכת ההגה והצורות בדקדוק הקלאסי. התיאור בדקדוק זה מבוסס כולו על הניקוד – כלומר, הבחנה בין תנועות "גדולות" לתנועות "קטנות" ובין אותיות דגושות לאותיות שאינן דגושות – בעוד שבעברית הישראלית הניקוד, כמהות לשונית, איננו קיים כלל: הטקסטים הכתובים המשמשים לצרכים תקשורתיים אינם מנוקדים, ובדיבור אין הבחנה בין תנועות גדולות לתנועות קטנות ובין עיצורים דגושים בדגש חזק לכאלה שאינם דגושים בדגש חזק. דוגמאות נוספות למושגי דקדוק של העברית הקלאסית שיושמו על העברית הישראלית ללא הצדקה קשורות לכללי בג"ד כפ"ת, לכללי השווא הנע, לצורות הבינוני, שבעברית הישראלית הן גם חלק ממערכת הפועל ועוד.

וכך, במקום לבקר את הדקדוק, שאינו מתאים לשפה, קמו אנשי החינוך וביקרו את השפה שאינה מתאימה לדקדוק המסורתי ולצורות הלשון הקלאסיות.

ב. הבלשנות המודרנית

1. הגישה המבנית

את ראשיתה של הבלשנות המודרנית כמובילה את המחקר הבלשני בעולם מייצגת "הבלשנות המבנית" (סטרוקטורליזם) שהחלה את דרכה בסוף המאה ה-19 וראשית המאה ה-20. בין החוקרים המובילים היו פרדיננד דה-סוסיר ורומן יעקובסון. לכלל גיבוש ראשון בארה"ב זכתה גישה חדשה זו ע"י בלומפילד, שספרו על הלשון (1933) הפך להיות ספר יסוד של הבלשנות.

הבלשן המודרני רואה את עצמו כמדען, שמושא מחקרו הוא הלשון. הבלשנות המבנית עוסקת בתיאור הלשון ובדרכי תפקודה, אין היא עוסקת בתיקוני לשון. הבלשן מתאר לשון או שכבת לשון מסוימת כפי שהיא נוהגת ללא יחס הערכה חיובי או שלילי ללשון זו. בשיטת מחקרו יוצא הבלשן מן הצורות הלשוניות הקיימות ומנסה לעמוד על הבחנות בין צורות העשויות להמיר זו את זו ברצף לשוני נתון. כך הוא יכול לעמוד על משמעויות של הצורות הלשוניות השונות, ולהגיע להבחנות שהמדקדק המסורתי לא עמד עליהן ועל כן גם המורה לא ידע עליהן וכתוצאה מכך לא הבין לעתים את קשייו של הלומד.

את המבנה המיוחד של האנגלית ניסה לנתח ולתאר הבלשן האמריקני פריז לפי עקרונות ה"דקדוק המבני. מחקר זה, שפורסם בשנת 1940, היה ראשית יישומו של "הדקדוק המבני"

ללשון מודרנית. מאז התפתח הדקדוק המבני בקצב מהיר והקיף עד מהרה לא רק את תיאור הלשון הכתובה, אלא את כל תופעות הלשון.

את בשורת הבלשנות המבנית הביא לישראל הבלשן חיים רוזן. לטענתו, העברית הישראלית היא לשון ככל הלשוניות, בעלת חוקיות משלה וראויה לתיאור דקדוקי ההולם אותה. בספרו *העברית שלנו*, שהתפרסם בשנת תשט"ז, הציג רוזן תיאור מקיף של המבנה הפונולוגי והמורפולוגי של העברית הישראלית. במהדורה השנייה של ספרו *עברית טובה*, שהתפרסמה ב-1963, הציג רוזן – נוסף למושג שהפך מאוחר יותר למרכזי בהוראת התחביר: "הצרכה" – נספח ובו אוסף של דגמי המשפט העיקריים בעברית הישראלית. בהקדמה למהדורה זו כותב רוזן: "סקירה כזאת הייתה חסרה עד היום בתחום הלשון העברית. חיסרון שהיה מורגש אף הוא בשטח ההוראה. לכן השתדלתי גם בנספח חדש זה לשקף נקודות ראות דיקטיות בהבאת החומר ובסידורו [...] נקודות המפגש הללו המתרבות והולכות שבין הוראת-לשון וניתוח-לשון אינן פרי המקרה, אלא תוצאת התקדמותן המתודית הקונוורגנטית של שתי הדיסציפלינות האלה, ומוטב שנבין זאת הבן היטב, ומוטב שעה אחת קודם".¹³

2. דקדוק גנרטיבי-טרנספורמטיבי

הגישה הגנרטיבית-טרנספורמטיבית כגישה חדשה בדקדוק מזהה בעיקר עם פרסומי של נועם חומסקי החל מסוף שנות החמישים של המאה העשרים. הוא יוצא מתוך הנחה כי הכישורים הלשוניים הם מולדים וכן גם החוקים הדקדוקיים, ועל סמך מספר כללים בסיסיים ומספר כללי יצירה וטרנספורמציה יכול הדובר להפיק אין ספור מבעי לשון. המבעים כפי שהם ממומשים למעשה בלשון (מבני שטח) הם פרי גלגולים (טרנספורמציות) ותהליכים של יצירה הנובעים ממבני עומק שונים. יתרונה של גישה זו הוא בכך שהיא מתארת לא רק את כל המשפטים המצויים בשפה אלא את כל המשפטים שאפשר ליצור, וכן היא מאפשרת לחזות מראש דו-משמעות כתוצאה של מימוש מבעים שוני מבנה עומק באופן זהה. בארה"ב נעשה ניסיון של רוברט פאול להוראת אנגלית על פי גישה זו כבר בשנת 1966 ובישראל היו ניסיונות להיעזר בממצאי הדקדוק הגנרטיבי להוראת לשון. ראויה לאזכור בהקשר זה שיטתו של פרופ' יצחק שלזינגר, "תחביר וסגנון", שבה הציג בין השאר יחסים של "מתאר ומתואר". המונחים שטבע פרופ' שלזינגר מצוינים בתוכנית הלימודים,¹⁴ והוצאה לאור של ת"ל (תוכניות לימודים) אף הוציאה סדרה של חוברות לימודים על פי שיטה זו.¹⁵ שיטתו של שלזינגר לא נקלטה במערכת החינוך.

3. תחביר השיח

עדינה עבאדי כותבת בהקדמה לספרה *תחביר השיח של העברית החדשה* כי "חקר השיח הוא אחד מענפי המחקר הצעירים ביותר בבלשנות בכלל, ובבלשנות העברית בפרט. הסיבה לכך נעוצה, כנראה, בדעה הרווחת בדקדוק המסורתי, שהמשפט הוא היחידה הלשונית הגדולה ביותר בתחום עיסוקו של הבלשן. דעה זו הולכת ומופרכת כיום הן על ידי מחקרים בבלשנות הטקסט והן עקב אזלת היד של המדקדקים המסורתיים להסביר את כל תופעות הלשון ללא הזדקקות להקשר רחב יותר מזה של משפט התלוש מהקשרו".¹⁶ תיאור מפורט של דרכי ההתקשרות בין המשפטים – קישוריות ולכידות – הציגו בשנת 1976 החוקרים האלידי והאסן. מחקרם של האלידי והאסן וכן מחקרים נוספים בתחביר שמעבר לגבולות המשפט, כמו גם ההכרה שהניתוח התחבירי איננו

במישור אחד בלבד, הביאו את קובעי תוכניות הלימודים בלשון להתבונן בתופעות הלשוניות כפי שהן באות לידי ביטוי בהקשר הרחב יותר. הקשר זה יכול להיות ביחס למשפטים אחרים בטקסט, הוא יכול להיות ביחס למידע החדש שהדובר רוצה למסור, הוא יכול להיות ביחס לנסיבות שבהן נאמרו הדברים, וכן יכול הוא להיות ביחס לאופיים של המוען או הנמען.

סוף דבר

עיון בתוכניות הלימודים בלשון, על תוכניהן ועל ההדגשים שבהן, יכול ללמד על התייחסותם של מעצבי החינוך אל לשונה של החברה בישראל בכלל ואל לשנם של תלמידי בית הספר היסודי בפרט.

שנותיה הראשונות של המדינה היו שנים של עיצוב וניסיון לקביעת נורמות בשטחי חיים רבים בקרב חברה המורכבת ברובה מעולים חדשים. לחברה כזאת יש "להנחיל" את הלשון, כלומר את מבעי הלשון התקינים, וכשם שתפקידו של האולפן לעברית היה להנחיל את הלשון הנכונה למבוגרים, כך נתפס תפקידו של בית הספר כמוסד המנחיל את הלשון הנכונה לילדים, שהרי ה"אם" אינה יכולה לעשות זאת, משום שהיא אינה שולטת ב"לשון האם". לפיכך הגישה הבולטת בתוכניות הלימודים הראשונות (תשי"ד ותשכ"ב) היא הגישה הפונקציונאלית, הגישה שאת הלשון יש ללמד באמצעות תיקון שגיאות לשון והקניית שימושי לשון נכונים. דא עקא, לא תמיד מה שנלמד כשימוש לשון נכון הלם את המציאות הלשונית המתהווה ולעתים אף לא הלם את רוח השפה כפי שבאה לידי ביטוי במקורות. ידדי, הרב שהוזכר בפתח המאמר, הוא נציג של תלמידי בית הספר שלמדו באותה תקופה על פי אותה תוכנית.

תוכנית הלימודים, שמהדורתה הראשונה פורסמה בשנת תשל"ט ושמהדורה מפורטת שלה פורסמה בתשמ"ו, נועדה לדור ש"שפת האם" של הוריו כבר הייתה עברית. ואכן תוכנית זו משקפת שינוי מהותי בגישה להוראת הלשון. מן "העברית הנכונה" הוסט הדגש בלימוד הלשון לעבר מבנה הלשון של דובר השפה הילידי. הלשון כבר לא הייתה צריכה להילמד, היא הייתה עובדה קיימת. על כן עיקר הלימוד הופנה להבנתה של הלשון ולחקירתה כתופעה מרכזית בחיי הילד, למיון ולניתוח של מרכיבי הלשון, ליצירת הכללות ולבירור היחסים בין המרכיבים השונים. אמנם גם לשון המקורות הקלאסית לא הוזנחה, אבל היא נלמדה תוך הדגשת הפונקציה המשלבת והסגנונית שלה בתוך הלשון החיה. ראוי לציין שהשינוי הגדול שחל בתוכנית הלימודים הזאת הוא תוצאה לא רק של תמורות חברתיות, אלא גם של התפתחות עצומה בתחום האקדמי. הבלשנות המודרנית, הן הגישה המבנית והן הגישה הגנרטיבית, הפכה לבת בית קבועה באוניברסיטאות, והשפיעה השפעה עצומה על חקר העברית הישראלית.

בתוכנית המתגבשת בתשס"ג הלשון היא כבר אינה מטרת הלימוד. אין מדובר על תוכנית לימודים בלשון אלא על **תוכנית לימודים לחינוך לשוני**. כפי שמוצהר בטיוטת הצעה של תוכנית זו, מטרת החינוך הלשוני בבית הספר היסודי היא לטפח אדם אורייני, שיוכל להשתמש בשפה לצרכיו, על פי **בחירתו**, בהתאם לתחומי העניין שלו ולפי **הנסיבות**. לפיכך בנויה התוכנית סביב סיטואציות תקשורתיות וסוגות שונות של טקסטים, שעל התלמיד

ללמוד להתמצא בהן, לתהלך וליצור אותן. הלשון היא רק אמצעי להשגת מטרה זאת ועל כן הדגש על ההוראה מוסט מן הלשון, ממרכיביה, מן המבע הלשוני, מן המבנה הלשוני, כמכתיב את הוראת הלשון – לכיוונים אחרים. מן הבחינה הזאת אפשר לראות בתוכנית תשס"ג תוכנית המשקפת את העידן הפוסט-מודרניסטי.

ביבליוגרפיה

אראל אליהו; *מבוא למדעי הלשון*, הוצאת דקל, תל אביב 1977.
בהט יעקב, רון מרדכי; *ודייק – תיקוני לשון ושיפור הסגנון*; הקיבוץ המאוחד, ת"א, תש"ך.
בנדויד, אבא, *לשון מקרא ולשון חכמים* א', הוצאת דביר, תל אביב, תשכ"ד.
גוטשטיין, משה, "הוראת הדקדוק בבית הספר – המטרה והתוכנית", *החינוך* כ', תש"ז
גוטשטיין, משה, "שינוי ערכים בהוראת הדקדוק העברי – כיצד?", *החינוך* כ"ה, תשי"ג.
גלעדי, רבקה, "הצעות לשינוי דרכים בהוראת הלשון" *החינוך* מ"ב, תש"ל (עמ' 345 – 355)
הרמתי שלמה, "בחנינת מהות הדקדוק ומקומו בהוראת הלשון" בתוך: *ספר שרפשטיין*, תל אביב,
1970.

עבאדי עדינה, *תחביר השיח של העברית החדשה*, ירושלים: מאגנס, תשמ"ח.
ניר, רפאל; *הוראת העברית כלשון אם*, הוצאת עמיחי, תל אביב, תשל"ד.
רוזן, חיים; *העברית שלנו*, עם עובד, תל אביב, תשט"ז.
רוזן, חיים; *עברית טובה*, מהדורה שלישית מתוקנת ומורחבת, קרית ספר, ירושלים, 1997.
ריגר, מ'; "לשינוי ערכים בהוראת הדקדוק העברי", *החינוך* כ"ד, תשי"ב (עמ' 181 – 195).
שלום, צילה; "תמורות בהוראת לשון" בתוך: *התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל*
ערכו רבקה גלובמן ויעקב עירם. תל-אביב: רמות, תש"ס.

Bloomfield, L., *Language*, New York, 1933.

Fries, C. C., *American English Grammar*, New York, 1940.

Hall, R. A. Jr., *New Ways to learn a Foreign Language*, New York, Bantam Books, Inc., 1966.

Halliday M.A.K., *An introduction to Functional Grammar* (second edition), Bristol, 1994.

Halliday M.A.K.; Hasan, R., *Cohesion in English*, London 1976.

Moulton. W. G., *A Linguistic Guide to Language Learning*, New York, The Modern Language Association of America, 1966, 9.

Roberts, Paul, *The Roberts English Series: A Linguistic Program*. New York, 1966.

הערות

¹ על שאלה זו עמדה צילה שלום, תש"ס, עמ' 421.

² *מצב העניינים* 7, עמ' 16-19, מכללת בית ברל, תשנ"ז

³ *החינוך* כ"ד, תשי"ב, עמ' 181-195.

⁴ *החינוך*, כ"ה, תשי"ג, עמ' 103.

⁵ שם.

⁶ ר', למשל, ר' גלעדי, *החינוך* מ"ב תש"ל, ושם היא אומרת: משנתברר, אצלנו כמו אצל עמי המערב, כי הוראת הדקדוק הפורמאלי לא הביאה לשימוש בלשון נכונה, עברו לשיטה הפונקציונאלית, אשר מטרתה לשרש שגיאות נפוצות: בהיגוי, בחיבור, בסימני הפיסוק, בבניין המשפט, בשימוש במילות היחס וכד'. ברוח זו הוכנה התוכנית לדקדוק עד כיתה ז'.

⁷ *לשון וספרות עברית בבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי*, תוכנית לימודים מהדורה ראשונה תשל"ט, עמ' 136.

⁸ דליה קרח-שגב, לאה טל, עמנואל אלון, על קצה הלשון, תל-אביב: מודן, 1988.

⁹ הרמתי עמ' 105.

¹⁰ הרמתי, ע"פ הול.

¹¹ באנגלית, למשל, נמצא מושגים דקדוקיים לטיניים, שאינם מתאימים כלל ללשון זו. דוגמה לכך היא החלת פרדיגמת היחסות הלטינית על האנגלית. לצד היחסות: נומינטיב, אקוזטיב, דאטיב וכו' קיימת גם יחסת הווקטיב (o table!) זו האחרונה מוזרה אף בלטינית, כל שכן באנגלית. לא בכדי סירב אפוא צירצייל ללמוד לטינית מתוך יחס

זלזול ללשון, הכוללת צורה חסרת שחר זו. ראה Moulton, עמ' 12.

¹² המושג "עברית ישראלית" הוא של חיים רוזן.

¹³ חיים רוזן, עברית טובה, עמ' 11-12.

¹⁴ תוכנית הלימודים תשלי"ט, עמ' 162

¹⁵ "מתאר מתואר וכל השאר" – תוכניות לימודים במשרד החינוך והתרבות.

¹⁶ עבאדי, עמ' 11.