

המטרות של הוראת הדקדוק בבית הספר התיכון מקום המדינה ועד ימינו

רחל רוזנר

מטרות של הוראת מקצוע בבית הספר מוצגות בדרך כלל בתכנית הלימודים הרשמית של אותו מקצוע. מגמות חדשות בתחומי הדעת בכלל ובלשון בפרט ותמורות בחינוך הלשוני גורמות לכך שיש לרענן מדי מספר שנים את תכניות הלימודים (ואולי אף ליצור תכנית לימודים דינמית, המשתנה כל הזמן) בהתאם למטרות המשתנות. זאת כיוון שחלק מהמטרות ובעקבותיהן התכנים והשיטות שהיו נכונים לחברה ולתרבות בתקופה מסוימת אינם מתאימים עוד לחברה ולתרבות בזמן אחר. לדוגמה, התרחבות המילון בגלל חיותה של העברית, פלורליזם לשוני ותקינות פוליטית הם נושאים שלא נלמדו בעבר, ואי אפשר שלא לכללם בתכנית לימודים בתזמננו. שינויים חלו גם בגישות הפדגוגיות והדידקטיות וכן בטכנולוגיה; הקשר בין ענפי הלשון השונים התהדק, וכן התהדק הקשר בין מדע הלשון ובין מקצועות ותחומים אחרים, כגון סוציולוגיה, פסיכולוגיה ותקשורת. כל אלו מצדיקים בדיקת מטרות של תכניות לימודים חדשות על רקע תכניות לימודים שקדמו להן. בדיקה כזאת יכולה ללמד אם אמנם התכניות מתחשבות במגמות המשתנות של המקצוע ושל הוראתו ועם זאת משמרות את הדורש שימור מן התכניות הקודמות.

מטרת המחקר, סוגי המקורות ודרך המחקר

סקירה אידאלית של תכניות הלימודים בלשון עברית במוסדות החינוך בישראל הייתה צריכה להכיל תכניות לימודים וביצוען (כולל הפער בין התכנון לביצוע) בכל ענפי הלשון (הגה, צורות, תחביר, סמנטיקה, קריאה וכתובה או הבנה והבעה) מגן הילדים ועד המכללות למורים לאורך שנים. אך סקירה כזאת מקומה בספר עב־כרס ואינה אפשרית במאמר. לפיכך הסקירה כאן צומצמה לתכניות לימודים רשמיות של משרד החינוך בעיקר בבתי הספר התיכוניים בתחום הדקדוק בלבד מימי הוועד הלאומי ועד ימינו. המחקר בודק את הגישות והעקרונות שהמטרות גזרות מהם, משווה ביניהן, ועל סמך

1. המאמר מתבסס על חיבור הדוקטור: **השפעת ההתפתחות של חקר הלשון העברית – תורת הצורות – על ספרי הלימוד לבית הספר התיכון בשנים תש"ח – תש"ס** (רוזנר, תשס"ג); על עיון משווה בין שלוש תכניות לימודים בלשון עברית במכללות (רוזנר, תש"ס) וכן על עיון משווה בין הוראת הלשון העברית בשנים הראשונות למדינה ובימינו (רוזנר, 2005).

ההשוואה עומד על השינויים שחלו לאורך תקופה זו במטרות ובעקבותיהן בתכניות, לאורך תקופה זו. מכל ענפי הלשון נבחר דווקא הדקדוק,² ובראשו מערכת הצורות של העברית כיוון שהוא היציב מכל מערכות לשוננו בכל תקופותיה, ובמידה רבה הוא שמאפשר לעברית לשמור על אחדות ורצף לאורך כל הדורות. מערכת הצורות מספקת את כלי היצירה להתחדשות של העברית בת זמננו במערכת השם ובמערכת הפועל,³ והייתה רכיב מרכזי בתחייתה ובהתאמתה למציאות החדשה. לימודה של מערכת זו הוא בעצם הכרת אושיותיה של העברית (על פי תכנית הלימודים **עברית לבית הספר העל יסודי**, תשס"ג, עמ' 16).

תחומי המקום והזמן של תכניות הלימודים (ושל ספרי הלימוד, במידת הצורך) הם ישראל, בעיקר בשנים תש"ח-תשס"ח.

סוגי המקורות העיקריים ששימשו בסיס למחקר: א. תכניות לימודים רשמיות במקצוע לשון עברית של משרד החינוך; ב. ספרי לימוד בדקדוק, בעיקר מהשנים תש"ח-תשס"ח; ג. מחקרי לשון – ספרים ומאמרים הדנים בהוראת הלשון בכלל ובהוראת תורת הצורות בכלל (ואף בתורת ההגה "בשירות" תורת הצורות) ד. מאמרים וספרים במתודיקה של הלשון הנוגעים לעניין הנדון.

דרך המחקר: המחקר מבוסס בעיקר על עיון בתכניות לימודים כנ"ל, בעיקר במטרותיהן ובתוכניהן, ובדק את מידת ביסוסן על עקרונות מדעיים. מתוך העיון מוסקות המסקנות, מלוות בהסברים במידת האפשר.

סוגיית **המטרות והתכנים** של הוראת הלשון בבית הספר בכלל ובבית הספר התיכון בפרט היא מורכבת עקב תפקידה הכפול של הלשון – **כלי ודיסציפלינה מדעית**, כאובייקט ללימוד. מתוך כך קיימות שתי גישות בחינוך הלשוני – הגישה הפונקציונלית המעמידה במרכז את הכשירות הלשונית, והגישה הפורמלית המעמידה במרכז את ההתבוננות על הלשון, את הידע התאורטי. שתי הגישות הללו אינן מוציאות זו את זו אלא משלימות זו את זו. פיתוח המודעות הלשונית וטיפול הביצוע הלשוני אמורים להתקיים זה לצד זה.

בכיתות הנמוכות והבינוניות של בית הספר היסודי המטרה הראשונית של הוראת הלשון היא שליטה בקריאה ובכתיבה; יש שראו בלימוד הדקדוק בכיתות המתקדמות בסיס

2 על השם "דקדוק" ועל מקומו בשישים שנות חינוך לשוני בישראל, ראו רוזנר, 2008.
3 למשל, במערכת הפועל, על דרכי גזירה של שורשים להרחבת אוצר הפעלים, ראו רוזנר, תשס"ד.

לחינוך אינטלקטואלי (למשל, משה"ח, תשל"א). ייתכן שזוהי הסיבה לכך שבית הספר בבריטניה נקרא Grammar school (ניר, תשל"ד). נוסף לכך המטרה בהוראת דקדוק היא הקניית נורמות נאותות, לשון נכונה, ויעידו על כך הפרקים העוסקים ב"דיוקי הגייה" כמעט בכל תכניות הלימודים ובבחינות הבגרות וכן בתכניות הלימודים של הסמינרים למורים (מאוחר יותר – המכללות) מראשיתן עד ימינו.

מטרה חשובה נוספת של הוראת הלשון היא הכרת המסורת הלשונית והתרבות העברית, שהדקדוק תופס בה חלק נכבד (למשל, משה"ח, תשל"א¹; תשל"ז). הכרת מסורת זו כוללת צורות אופייניות ללשון המקורות, בעיקר לשון המקרא, כגון צורות פועל (עתיד מקוצר ומוארך, ו"ו ההיפוך, צורות מקור).

על אף הדעה הרווחת בציבור שלימודי הלשון (הדקדוק) בבית הספר "מאובנים"⁴, מסוף המאה שעברה ועד ימינו חלו שינויים רבים בתכניות הלימודים במקצוע זה. לצורך מעקב אחר השינויים נערכה בדיקה השוואתית של תכניות לימודים בתחום הנדון, כולל התכניות לכיתות ז', ח' שנכללו בבית הספר היסודי עד תכנית הרפורמה בחטיבות הביניים (משה"ח, תשל"א²).

סקירה, ניתוח והערות על תכניות הלימודים בתחום הדקדוק מובאת כאן בדרך כרונולוגית. בתרפ"ג היה על תלמיד בית הספר היסודי לקבל מושג על שם העצם – שמות בלתי משתנים ביחיד וברבים, תואר השם והפועל – נטיית פעלים שלמים בבניין קל

4 ראו גם רוזנר, תשס"ה.

5 להלן רשימה של התכניות הרשמיות של משרד החינוך (משה"ח) שנבדקו בהן העקרונות, המטרות, התכנים, המושגים:

תכנית בתי הספר העממיים העירוניים, תרפ"ג, מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בא"י.

תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-יהודי, כיתה ז', תשט"ז.

תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-יהודי, כיתה ח', תשט"ז.

הצעות לתכנית לימוד בבית הספר התיכון, תשט"ז, המחלקה לחינוך תיכון.

תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-יהודי, לשון וספרות, תשכ"ב.

עברית – לשון וספרות, תכנית לימודים לבתי ספר מקצועיים, תשכ"ח, המחלקה לחינוך מקצועי.

לשון עברית – הצעת תכנית לימודים בבית הספר התיכון, תשכ"ט, המכון לאמצעי הוראה.

עברית בחטיבת הביניים – א. פרקי דקדוק, תשכ"ט, המרכז לתכניות לימודים.

עברית בחטיבת הביניים לטעוני טיפוח, א. מבוא, תשל"א, המרכז לתכניות לימודים.

עברית בחטיבת הביניים לטעוני טיפוח, ג. דקדוק, תשל"א, המרכז לתכניות לימודים.

עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי ובבית הספר הממלכתי-יהודי, א. ידיעת הלשון, תשל"ז, האגף לתכניות לימודים.

לשון והבעה, תכנית לימודים לנתיב הטכנולוגי בבית הספר העל-יסודי הכללי והיהודי, תשמ"ט, האגף לתכניות לימודים.

עברית – תכנית לימודים לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי דתי, תשס"ג, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

בשלושת הזמנים. בכיתה ז' היה עליו ללמוד על "השמוש במקור לחזוק הפעל בדרך ההחלטה ולהדגשתו"; וכן נטיית פעלים מגזרת פ"י, פ"א, ע"ו וכפולים בכל הבניינים, נטיית פעלים בעלי אותיות גרוניות בקל (עמ' 46-47). **מתברר שחומר הלימודים בכיתה ז' מקביל לחלק מן החומר המצוי בתכניות הלימודים מתשל"ז ועד ימינו, שנבחנו עליו בבחינות הבגרות בכיתות י', י"א. ו"נטיית פעלים" אין פירושה ניתוח פעלים בלבד, כמקובל מתשל"ז, אלא ידיעה פעילה ביצירת הפועל כשנתונים השורש, הבניין, הזמן והגוף.**

תכנית הלימודים לכיתות ז', ח' מתשט"ז מבוססת על אימונים: נטיית השם תוך תשומת לב לצד השימוש; נטיית פעלים גרוניים במגמה פונקציונלית.

התכנית מתשט"ז לבית הספר התיכון (משה"ח, תשט"ז) כלל אינה מפרטת תכנים; היא דורשת ידיעה יסודית, שימושית, בצורות הלשון וניקודה, כולל הכרת צורות לשון המקובלות במקרא ובשירה. הניקוד הפעיל הוצא מתכנית הלימודים לתלמידים מתקשים מתשל"א ולכלל התלמידים מתשל"ז; יש להעיר שצורות לשון המקובלות במקרא נדרשות היום רק בשלב ב של בחינת הבגרות (הנערכת לרוב בכיתה י"א).

התכנית מתשכ"ב לכיתה ז' כוללת בפרק "השם" את נטיית הסגוליים בהיבט פונקציונלי: "מתוך תשומת לב במיוחד לשימוש נכון בדיבור ובכתיבה" (עמ' 71). בפרק "הפועל" יש ללמוד בכיתה ז' את הגזרות ע"ו, פ"נ, פ"י, כפולים. שוב בולט לעין שהידע שנדרש בכיתה ז' בתשכ"ב מקביל לידע הנדרש היום בכיתות י'-י"א.

התכנית לבתי הספר המקצועיים מתשכ"ח מכריזה שיש להדגיש אותם חלקים בדקדוק שיש להם השפעה ישירה על הדיבור ועל הקריאה והכתיבה של התלמידים; זוהי גישה פונקציונלית, והדגש הוא פחות על ההיבט העיוני של הפועל והשם ויותר על ההיבט הביצועי: תיקוני הגייה ושיפור הלשון והסגנון. גם הצעת התכנית המיוחדת בדקדוק, תשל"א, לתלמידים טעוני טיפוח⁶ בחטיבת הביניים (משה"ח, תשל"א 1) מבוססת על העיקרון שתורת הצורות תילמד בעיקר מנקודת ראות פונקציונלית, תכליתית, שעניינה להקנות את הצורות הנכונות לשם מניעתן של שגיאות מצויות ואפשריות בעל פה ובכתב. על ההוראה של נושא זה להיעשות בשילוב עם הוראת כתיב נכון – שימוש בדקדוק לשיפור הכתיב" ועם הדרכה לשימוש במילון. העקרונות המנחים תכנית זו: קישור הדקדוק לטקסטים רלוונטיים ולתחדישים (הקישור לתחדישים מתבטא בהוראת המקורות ליצירת שורשים או "תת־בניינים" חדשים: הכפלה של עיצורי השורש

6 הביטוי אינו תקין פוליטית היום. עדיף לומר "תלמידים מתקשים".

פעלל, פלפל, גזירת שורשים מבסיס, תבניות שפעל, תפעל, אפעל ועוד)⁷; שילוב בין פרקי הדקדוק השונים; הבנה של מבנה הלשון דרך התבוננות בתופעות לשון (גלעד, 1976, עמ' 14-20).

תכנית הלימודים מתשל"ז (משה"ח, תשל"ז) מתבססת על הטענה שאי אפשר כלל ללמוד לשון ככלי לצורכי תפעול "נכון" בלבד. ללא העיון בתופעות ובתהליכים לשוניים, לא יפנים הלומד את כללי התפעול הפונקציונליים (שורצולד, תשנ"ו). התכנית הופכת את ההיבט העיוני לעיקר. המטרות העיוניות נובעות בעיקר מגישה הטוענת שהלשון היא כלי המשרת את האדם המשכיל בכל מעשיו, וחשוב שילמד את העקרונות שמכוחם הכלי הזה פועל. התכנית מבקשת להביא את התלמיד להתבונן במבנה הלשון. התבוננות זאת כוללת הבנה והכרה של תהליכים לשוניים, חשיפה של חוקיות מערכתית בלשון, למידה של עקרונות שעיצבו או מעצבים את הלשון, מודעות לדינמיקה של ההתפתחות הלשונית ושל הכוחות המנוגדים הפועלים בלשון (רגב, 1990).

כך גם מוצהר בתכנית לשון והבעה לבתי הספר הטכנולוגיים (משה"ח, תשמ"ט, עמ' 6): "העשרת הידע מסייעת במקרים רבים לפתח מיומנות מסוימת, ובכך תורמת להשגת מטרות השימוש". בספר הנלווה לתכנית זו (פרילוק ווגה, תשמ"ט) מפורטות מטרות, כמו הכרת מושגים, תופעות וחוקים בלשון, הבחנה בסדר ובהיגיון של מערכת הכללים, שיפור ההגייה הנכונה על סמך הידע הנרכש. כאן אין רואים הבדל במטרות בין בית הספר העיוני ובית הספר המקצועי, אלא שהיקף החומר בבית הספר המקצועי מצומצם יותר, והבחירה הניתנת למורה רבה יותר.

תכנית הלימודים האחרונה בעברית לבית הספר העל-יסודי (משה"ח, תשס"ג) מתארת תמורות ומגמות בחברה, בחינוך ובחקר הלשון הנוגעות למקצוע הלימוד "עברית" ומשפיעות עליו. מקומה המרכזי של תקשורת ההמונים; ההתפתחות הטכנולוגית, כולל התרחבות השימוש במרשתת (האינטרנט); מגמות חדשות במחקר הלשון; גישות פדגוגיות הרואות באופן שונה מאשר בעבר את מקומם של התלמיד ושל המורה בתהליך ההוראה; הקשר והזיקה למקצועות הלימוד בבית הספר ולתחומים אחרים ועוד. העקרונות של תכנית זו הם ראיית הידע הלשוני וידע העולם של התלמידים כנקודת מוצא; ראיית העברית כנושאת המורשת התרבותית; ראיית ההקשר במרכז; שילוב בין ענפי הלשון השונים וזיקתם להבנה וליצירה של טקסטים; התחשבות בשונות לשונית תוך שמירה על נורמות אחידות ועל מידה מוסכמת של תקינות לשונית. הגישה אפוא בתכנית זו באשר להוראת הדקדוק היא פחות תאורטית ויותר הקשרית. המילים אינן מרחפות בחלל ריק: יש להבינן ולנתחן מתוך ההקשר של הטקסט שהן

7 ראו גם רוזנר, 2004.

מופיעות בו. ההמלצה היא שפעלים ושמות יילמדו לעולם בהקשר, לפחות של משפט או של טקסט זעיר. תורת ההגה נלמדת רק בשירות תורת הצורות ומושם דגש רב בטיפוח אוצר המילים והמשמעים.

המטרות של הוראת הדקדוק על פי תכנית זו הן גם תרבותיות – טיפוח עניין וסקרנות כלפי מילים ודרכי השימוש בהן, הוקרת המורשת הלשונית; גם לשוניות – טיפוח הכשירות הלשונית, השליטה בלשון, שימוש תקין בלשון, גילוי החוקיות בלשון מתוך התבוננות בתופעות לשון ובתהליכי לשון אגב התבוננות בדינמיות שלה; וגם מטא-לשוניות – פיתוח חשיבה לוגית באמצעות הדקדוק.

מבדיקת תכניות הלימודים לאורך השנים מתבררים השינויים האלה: בשנים שלפני קום המדינה ובשנים הראשונות שלאחר קום המדינה נלמד ידע לשוני ברמה גבוהה כבר בכיתה ז', כולל ידיעה פעילה של ניקוד הצורות ויכולת ליצור, ולא רק לנתח, פעלים בבניינים שונים ובגזרות שונות; משנת תשל"א הוצהר על ויתור על ניקוד פעיל לתלמידים מתקשים מהסיבות "שאינן התאמה במבטא המקובל כיום בין הניקוד ובין ההגייה: אין הבחנה בין תנועה ארוכה לבין קצרה; בין אותיות גד"ת דגושות לבין רפות, ולעתים אף לא בין שווא נע ושווא נח. ברוב הכללים רבים היוצאים מן הכלל" (משה"ח, תשל"א, עמ' 3). ניתן לומר שההחלטה קשורה בראש ובראשונה לקשיים של האוכלוסייה הנוגעת בדבר; ניתוח חוסר ההתאמה במבטא המקובל כיום בין הניקוד לבין ההגייה מתבטא בדברי בלשנים רבים (למשל, ח' רוזן, 1966). **לימים ההחלטה על דרישה פסיבית בלבד של ניקוד ממגזר התלמידים המתקשים הוחלה על כלל התלמידים. נוסף לכך, חל ויתור על הדרישה מהתלמיד לדעת ליצור פעלים –** זו נחשבת לדרישה ברמת חשיבה גבוהה יותר – והסתפקות בהבנה של הצורות ובניתוח שלהן; כל זאת לא בבית הספר היסודי או בחטיבת הביניים, אלא בחטיבה העליונה של בית הספר התיכון. שינוי בולט נוסף הוא המעבר מ"דקדוק פונקציונלי" לדקדוק עיוני, תאורטי המבוסס על עקרונות מבניים (גנתון, תשכ"ט).

יש, כמובן, המבקרים גישה זו. ועוד שינוי, ויתור על תרגול נטיות של פעלים ושל שמות. הוויתור מוסבר בכך ש"זוהי עבודה מכאנית, שאינה מועילה הרבה, ואף אינה נחוצה לדובר עברית" (משה"ח, תשל"א, עמ' 4). גם שינוי זה הוצע תחילה בתכנית הלימודים לתלמידים טעוני טיפוח בלבד, והתקבל לאחר מספר שנים במערכת כולה. שינוי נוסף קשור לתרבות היהודית: בגלל קשיים מצד חלק ניכר מאוכלוסיית התלמידים בהבנה של לשון המקורות ובגלל הרצון של המחנכים להפוך "רלוונטיים" לגיל הנעורים, ניכרת נטייה למעבר ממאגר של דוגמות בפועל ובשם מלשון המקורות, בעיקר מן המקרא ומן הלשון הספרותית, למאגר של דוגמות מהעברית החדשה, הלשון הבינונית, לשון העיתונות וכן לשון הדיבור, ושימת דגש על חידושים בלשון העברית. יש, כמובן, הטוענים שהתרחקות

מדוגמות מלשון המקורות גורמת לניתוק הרצף התרבותי הבא לידי ביטוי בטקסטים שנכתבו מלשון המקרא ועד ימינו.

מסקנה כללית העולה מהסקירה של התכניות היא שמה שנלמד בגיל חטיבת הביניים בעבר, נלמד בגיל התיכון היום; ומה שהוצע לתלמידים מתקשים בלבד, הפך לנחלת התלמידים כולם; אך תמונה זו היא מחצית האמת בלבד. מושגים ועניינים רבים שלא נלמדו בעבר בתחום תורת הצורות נלמדים היום, ובראשם התצורה. תכנית הלימודים האחרונה בעברית לבית הספר העל-יסודי (משה"ח, תשס"ג) דנה במושגים בלשניים כמו מהותה של המילה ורכיביה, כולל מילים קמאיות ומילים שאולות;⁸ מהותו של הצורך וההבדל שבין צורך הגזירה לצורך הנטייה; דרכי התצורה – גזירה מסורגת וגזירה קווית. לנטייה המכנית בפועל ובשם מוקדש מקום צר בלבד.

השתתת תכניות הלימודים על יסודות מדעיים

הגישה המדעית להוראת לשונות בבלשנות הכללית

הוראת לשון חייבת להיעשות מתוך גישה מדעית. חייב להיות קשר בין **מדע** הבלשנות לבין הוראת לשון (האלידי, מקינאס וסטרבנס, 1964, עמ' 226-245; לאדו, 1964; רבין, תשמ"ג). "מדע הלשון" יצר מהפכה בהוראה (פוסטמן ווינגטנר, 1967). השתתת תכניות הלימודים וספרי הלימוד בלשון על יסודות מדעיים הושפעה, ללא ספק, לא רק מהמדעים הכלליים, אלא גם מהתמורות שחלו בענפי הבלשנות ובמדעים הקוגניטיביים והחינוכיים הנלווים אליה. נראה שרבה הייתה השפעת הבלשנות החומסקיאנית, שבמרכזה התייחסות **תהליכית** ללשון: לא עוד מבנה נתון שאותו משננים.

מדע הלשון ומקצוע הלשון בבית הספר

דיון בענייני ה"מדעיות" של הוראת לשון בבית הספר התחיל בארץ בסוף שנות הארבעים ותחילת שנות החמישים. מקצוע הלשון בבית הספר התיכון אמור להיות ביחס למדע הלשון מה שהפיזיקה בבית הספר התיכון היא ביחס למדע הפיזי (גוטשטיין, תש"ז). בסימפוזיון לבעיות בית הספר התיכון בתשי"ב נאמר שאין לומדים בבית הספר דקדוק מדעי.⁹ אראל (1953, עמ' 145), בחיבור דוקטור על גורמי הקשיים בהוראת הדקדוק העברי והדרכים להתגבר עליהם טוען שתכנית לבית ספר תיכון צריכה לעורר עניין

8 ראו גם רוזנר, תשס"ז.

9 מובא אצל אראל, 1953, עמ' 11.

בתופעות הלשון ובפרובלמטיקה בלשנית. הוא מציע להשתית את תכנית הלימודים בבית הספר על היסודות האלה: א. תורת הלשון הכללית ומקומה המיוחד של העברית בלשונות השמיות ובמדע הלשון בכלל. ב. מבנה הלשון העברית והעובדות החשובות בנוגע לדרכיה. ג. סקירה של מוצא העברית ושל תולדותיה והתפתחותה [עד תחילת שנות החמישים]. **המקורות המדעיים** שאראל מזכיר בשנת 1953 הם: מילון בן-יהודה, סגל, שניידר, ילין, לבני, הרזהב וכן **הספרות השוטפת שבפרסומי ועד הלשון.** הוא מעיר שהיסוד של שיטתיות מדעית, שהוכנס לספרי הלימוד עד זמנו, לא שיפר את שיטת ההוראה מפני שספרי הלימוד **לא נערכו עריכה דידקטית.** אראל דורש להתייחס בהוראה לענף הלשון כאל ענף של מדע (אראל, תשכ"ו, תשכ"ז, תשכ"ט, תשל"ז). הדיסציפלינה צריכה לחנך לטיפול אובייקטיבי בעובדות, לסדר ולגילוי החוקיות בתופעות. הוא טוען (1971, עמ' 2), שעם ההתפתחות שחלה במדע הלשון ועם ההתקדמות המגוונת שחלה בפסיכולוגיה של הלשון חייבות לחול "תזוזות ניכרות" בהוראת הלשון ביחס למה "שהיה מקובל ומובן מאילו עד עתה". במקום ידיעה מפורטת של כל הצורות הדקדוקיות ונטייתיהן צריך לרכוש הכרה של החוקיות השלטת ביחידות של הלשון ובצורותיהן, בעקרונות של סידורן ובהבנתן ובהצגת העובדות ההיסטוריות והתרבותיות הקובעות את המציאות הלשונית (שם, עמ' 9). באותה שנה שבה כתב אראל דברים אלה כבר יצאה לאור המהדורה השנייה של **תכנית הרפורמה בחטיבת הביניים** (משה"ח, תשל"א, עמ' 17).¹⁰ התכנית דרשה "שינויים וחיידושים בתכניות הלימודים ובדרכי ההוראה כדי להתאימן לתביעות הנובעות מהתפתחות המדעים וכדי לממש את ההנחות החדשות של הפסיכולוגיה והפדגוגיה בדבר הצורך והאפשרות לטפח כשרים ותהליכים רוחניים ולזרז שלבי למידה". המחשבה החינוכית שביסוד תכנית הרפורמה הזאת התמקדה בשורש החשיבתי והשכלי הכללי, המשותף לכל הדיסציפלינות המדעיות. אין ספק שלהוגים בתורת החינוך כמו ברונר (1960)¹¹ ושוואב (1964 [תשל"ה])¹² הייתה השפעה מכרעת על העקרונות, הקווים המנחים והוראות הביצוע בתכנית הרפורמה של חטיבת הביניים. העקרונות הכלליים ובחירת הפעילויות בחטיבת הביניים היו צריכים להתאים למבנה המדעים במקצועות השונים: "במושג 'מבנה המדעים' רגילים לכלול את הרעיונות המרכזיים של המדע המסוים ואת דרכי החקירה האופייניות לו" (משה"ח, תשל"א, עמ' 1).

10 מהדורה ראשונה של תכנית הרפורמה בחטיבת הביניים יצאה לאור בשנת תשכ"ט.
11 Brunner, J.S.(1960), *Toward a theory of instruction*, Harvard University Press, Cambridge
תורגם לעברית ב־1965.

12 מאמר מבוא בסיסי על עולם המושגים של מבני הדעת. הוא דן במהות הידע ובמיונו לדיסציפלינות.
Schwab, J.J. Structure of the disciplines: Meaning and Significance, in G.W. Ford and L. Pugno (eds.), *The structure knowledge and the curriculum*, Chicago, Rand McNally and Comp., pp. 1-30

32). תכנית הרפורמה מתמקדת ב"מבנה הדעת" של כל מקצוע, בשימת דגש על הרעיונות המרכזיים של המקצוע, במגמה להשתחרר מעומס פרטים, בהתאמת המושגים לתפיסות המדעיות המודרניות ובשילוב דרכי החקירה האופייניות לכל מקצוע. תפיסות אלו תאמו מצב חברתי של אקדמיזציה, ששרר במציאות המדינית-חברתית של אותו זמן בישראל. גם הצעותיו הדידקטיות של ניר (תשל"ד) בספרו "הוראת העברית כלשון אם" מתאימות לרוח הרפורמה ומבוססות על עקרונות והבחנות של הבלשנות המודרנית ועל גישה תיאורית בהוראת המקצוע.¹³

בל"ג בעומר, תשל"ו נערך רב־שיח בנושא "משמעותה של הוראת הלשון העברית בבית הספר", ובו הסכימו דוברים רבים שתפקידו של בית הספר התיכון הוא בלימוד קוגניטיבי אנליטי של הלשון, "תרגום" ההתנהגות הלשונית למערכת כללים של ידע קוגניטיבי.¹⁴ בכנס הוצגה הדרישה להעלות לתודעה את הכללים המופנמים אצל התלמידים. על התלמידים לנתח תופעות ולמצוא בהן חוקיות.¹⁵

לאחר פרסום תכנית הרפורמה לחטיבת הביניים נערכה על ידי זרועות שונות במשרד החינוך והתרבות בדיקה מחדש של תכניות הלימודים, ונכתבו ונוסו תכניות לימודים חדשות בלשון עברית, עד צאתה לאור של תכנית לימודים מתשל"ז (משה"ח, תשל"ז).

ניר וקופר (תשל"ח) שחקרו את מושגי הלשון של תלמידי בתי הספר התיכוניים והגיעו בעקבות מחקרם למסקנה שיש "למדע" את מקצוע הלשון, מעירים שחוברות לימוד, שנכתבו כניסוי בשנים שבהן התהוותה תכנית הלימודים ה"מדעית" (כגון: גלעד, תשל"ו; גלעד, 1978; גרינצ'ו, תשל"ו; פינצ'ובר, תשל"ז) אמנם מעניקות ללימוד הלשון העברית אופי חקרני ומדעי יותר, ומתבססות יותר מאשר קודם לכן על מושגי הבלשנות המודרנית (כגון המונח "צורך") כדי להבהיר תופעות לשון. חוברות לימוד אלה מדגישות את ההבנה העיונית של התופעה האנושית המאלפת הנקראת "לשון", תוך הסתמכות על לשון האם כאובייקט החקר.

השינויים והחידושים שחלו בתכניות הלימודים בלשון מתשל"ז ובעקבותיה בספרי

13 ספרו של ניר יועד למתכנני תכניות לימודים ולמחברי ספרי לימוד ולמורים, ואמנם הייתה לו השפעה על תכניות הלימודים ועל ספרי הלימוד שיצאו לאחר שנים אחדות, בעיקר בתחום תצורת השם.

14 ייתכן שגישה זו מושפעת מ"גישת הקוד הקוגניטיבי", שעלתה בקשר ללימוד שפה זרה בסוף שנות השישים. הגישה נוטה להדגיש את הצד הקוגניטיבי שבלמוד מערכת הצורות והמבנים התחביריים של הלשון. היא מדגישה את הצורך בשליטה הקוגניטיבית המוצעת בדגמי היסוד של הלשון. אין להסתפק בשינון, אלא יש להבין את דפוסי הלשון על ידי ניתוחם, ויש להפנות את תשומת הלב אל התהליכים שבהחלת כללי הדקדוק.

15 בצד המטרה הקוגניטיבית קיימת, כמובן, גם מטרה התנהגותית של ריסון ובקרה, התאמה לנורמות לשוניות.

הלימוד ובדרכי ההוראה מאז תחילת שנות השמונים, אכן נבעו מן הדרישה הכללית "לְמַדְעַ" את מקצועות הלימוד בבתי הספר החל בחטיבת הביניים, ולהתאימם לאופן שבו כל מדע מתאר תופעות ומנסה למצוא בהן חוקיות ושיטתיות. ואמנם, תכניות הלימודים מתשל"ז ומתשס"ג המבוססות על מדע הלשון המודרני, אינן מנותקות מהגישה הכוללת למדעים. במטרת לימוד של כל מדע יש סיפוק הסקרנות, עניין, אתגר, גילוי. תכנית הלימודים מתשל"ז, תוארה בחיבור דוקטור (רגב, תשמ"ג) כתכנית רלוונטית המעוררת סקרנות ועניין. לדעתה, יש סיכוי שמדע הלשון ישחרר את המקצוע מן התדמית השלילית הנפוצה המיוחסת לו בקרב תלמידי בית הספר התיכון. לימוד בדרך של קניית כללים הרס את העיון ואת הניתוח, את הבנת התהליכים הלשוניים ואת ההעמקה בהם. חוסר ההבנה גרם לתלמידים לדחות את הכללים כמערכות בלתי רלוונטיות, שאין ביניהן לבין הביצוע במציאות כל קשר.¹⁶ באיגרת מידע י"ג (משה"ח, תשמ"ה) מופנית שימת הלב של המורה למטרה השנייה מבין המטרות הכלליות של תכנית הלימודים ב"ידיעת הלשון" (משה"ח, תשל"ז, עמ' 2): "התלמיד ירכוש מושגי יסוד במדע הלשון הכללי תוך הדגשת גילוייהם בלשון העברית, וילמד להתבונן בתופעות הלשון ובתהליכיה ולמצוא בה חוקיות". בהסבר למטרה זו נדרש המורה לפתח אצל התלמיד "חשיבה לשונית" באמצעות התבוננות בתופעות לשון.

לאחר שתכניות הלימודים הושתתו על יסודות מדעיים, לא היה טעם להציב במרכז עניין זה, ואכן המטרה "גילוי החוקיות בלשון מתוך התבוננות בתופעות לשון ובתהליכי לשון" הועתקה בתכנית הלימודים האחרונה (משה"ח, תשס"ג) למקום פחות מרכזי, והיא מופיעה רק לאחר מטרות כמו "טיפול עניין וסקרנות בלשון [...]", "הוקרת הלשון העברית על רבדיה [...]", ו"טיפול הכשירות הלשונית [...]" על פי "שיטת המטוטלת", המטרה של כשירות לשונית העומדת במרכז הדקדוק הפונקציונלי, שטענות נגדה הועלו בעבר,¹⁷ תופסת שוב מקום מרכזי, לפני המטרות של הדקדוק הפורמלי המבוסס על גילוי עקרונות מדעיים תאורטיים.

אזכור מדע הלשון בספרי הלימוד

אזכור מדע הלשון, האמת המדעית, ניכר בעיקר בספרי לימוד שיצאו לאור לאחר תכנית הלימודים מתשל"ז. אמירה במבוא לספר לימוד, שהגיעה השעה להציג את האמת

16 מהמחקר שהוזכר של ניר וקופר (תשל"ח) התברר, כי לרבים מתלמידי בתי הספר התיכוניים מושגים מסולפים על תופעות שונות בלשון. הם מתקשים לתפוס את הרלוונטיות של המידע הדקדוקי לשימוש החי בלשון. יחסם השלילי של תלמידי כיתות ז' למקצוע הלשון עולה גם מתוך מחקרו של א' לוי (תשמ"א, עמ' 33-41).

17 ראו גם רוזנר, 2008.

המדעית לתלמידים בעזרת מושגים מתורת ההגה כגון חוק פיליפי, טרפז התנועות, אסימילציה, דיסימילציה, דיפונגים וכו' (מ' רוזן, תשמ"ה) מעידה על שאיפה של מחבר הספר להשתית את ספרו על מדע הלשון. מ' רוזן (שם) קובל על כך שעד כה (תשמ"ה) מורים רבים התעלמו מתופעות לשון ופטרו את התלמידים הנבונים והמתעניינים בתשובות מתחמקות או במטבע הלשון השחוקה: "זה יוצא מהכלל". גם ספר לימוד משנות התשעים (מרבך, תש"ן) מונה במבוא, בין יתר מטרותיו, **הסברת תהליכים לשוניים על יסוד מדע הלשון**. מדע הלשון בבית הספר הוא מטרה חינוכית לעצמה, ולא אמצעי בלבד להוראת תקינות הלשון ולבקיאות בצורותיה. במדריך למורה של התכנית "עין ערך לשון" (ליפקין, 1994) מוסבר שה"לשון היא מדע". התכנית אמורה ללמד את יסודות המדע דרך הלשון: חקירה ודרישה, הטלת ספק, דרכי מחקר, העלאת השערות, בדיקתן, ביסוסן או הפרכתן, ולכן היא עוסקת במציאות הלשונית הקיימת. "הלשון אינה מוצגת כאוסף מקרי של יסודות, אלא כרשת הבנויה על **חוקיות**. המטרה היא שהתלמיד יבין את **הסדירות** שבלשון ואת **המערכתיות** שבה, שיראה את 'היער' ולא את 'העצים', ושילמד לחפש את **הסיבתיות** בכל דבר". במבוא לסדרה נאמר שהעקרונות של השיטה המדעית בניתוח לשוני (המובנים מאליהם לכל בלשן) עדיין לא חדרו כראוי למערכת החינוך; חשוב התיאור ולא ה"טיהור"; חייבת להיות הפרדה ברורה בין הלשון הדבורה לבין הלשון הכתובה והפרדה בין ניתוח סינכרוני לבין ניתוח דיאכרוני; וכן על הוראת הלשון להדגיש את ההסבר לתופעות הלשוניות על חשבון שינון חוקי הלשון.

במדריכים למורה לספרי לימוד שיצאו לאור לאחר תכנית הלימודים החדשה מתשס"ג מתבטא האזכור של מדע הלשון בעיקר בביבליוגרפיה. כיום נדרש ממחבר ה"מדריך למורה" לכל ספר לימוד חדש שיוצא ומבקש להיות מאושר על ידי גף אישור ספרי לימוד במשרד החינוך להוכיח הלימת התכנים של הספר לתכנית הלימודים; כן על הספרים להיות נכונים ומעודכנים על פי מדע הלשון ולהסתמך על ביבליוגרפיה מדעית מתאימה.



לסיום, שינויים שחלו בחברה, בתרבות, בתחום מחקרי הלשון ובתחום ההוראה והמדיניות החינוכית השפיעו מטבע הדברים על מטרותיהן של תכניות הלימודים. עם זאת עולה מן המחקר שעל אף השינויים שחלו במרוצת השנים ועל אף הגישות השונות, מנסחי המטרות של תכניות הלימודים שנבדקו ייחסו ומייחסים חשיבות רבה למטרות ולתכנים שעמדו במבחן הדורות ולבשו צורה וסגנון; לפיכך לא נמצאה דחייה מוחלטת של שיטות קודמות. ממצא זה תואם להשקפה המקובלת בתכנון לימודים ש"תכניות לימודים חותרות לשילוב היסודות העומדים והקבועים של התרבות על יצירותיה במשך הדורות עם היסודות המתהווים והמשתנים" (אדן, 1971, עמ' 26).

ניתן לומר בהכללה שארבע גישות ערכיות שלטו בהוראת הלשון מימי הוועד הלאומי ועד ימינו:

א. הגישה המסורתית-פורמלית שדגלה בשינון ואימון של נטיות הפועל והשם והתאימה לתקופת ההתגבשות הראשונה של העברית כלשון חיה.

ב. הגישה הפונקציונלית, שהעמידה 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; המשותף לגישה המסורתית-פורמלית ולגישה הפונקציונלית היה כנראה חוסר ביטחון (מוצדק) בכוחה של העברית. מצב כזה דרש בראש ובראשונה כללים ברורים לצורך "כור ההיתוך": העברית נתפסה כמערכת הכפופה לכללי דקדוק נוקשים שאין לסטות מהם.

ג. הגישה המדעית, שביקשה ללמד בבית הספר את הלשון כמדע, בדרך של התבוננות ושל גילוי, בהבניית מושגים בתחום הלשון ובתיאור המציאות הלשונית.¹⁸ גישה זו התאפשרה כיוון שהמציאות החברתית בבתי הספר הייתה כבר רוב של דוברים ילידיים של העברית. ואמנם עולה מן המחקר שתכניות הלימודים מאמצע שנות השבעים ואילך חייבו טיפול מדעי בדקדוק העברי, ועברו משיטה של שינון חוקים לשיטה של הסבר מדעי של מושגים, תופעות ותהליכים בלשון.

ד. 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. הפיכת העולם ל"כפר גלובלי" והעמדת התקשורתיות במרכז הוראת שפות בעולם כולו גרמו לשינויים מסוג השינויים המצויים בתכניות החדשות המתאימים לתפיסה של חברה פלורליסטית. גישה זו באה לידי ביטוי בתכנית הלימודים האחרונה של בית הספר העל-יסודי וכן בתכניות הלימודים האחרונות לבית הספר היסודי (משה"ח, תשס"ג) וללימודי יסוד של המכללות לחינוך (משה"ח, תשנ"ט), וממליצה גם על לימוד הדקדוק בהקשר, ככל הניתן.

18 מדע הלשון המודרני מתאפיין בגישה המתארת שלפיה תפקידו לתאר באופן מלא, מדויק ואובייקטיבי את תופעות הלשון הנחקרת, והוא מפנה עורף לבלשנות ההיסטורית ולדקדוק הנורמטיבי. יש לציין שתכניות הלימודים וספרי הלימוד אינם יכולים להפנות להם עורף. בדיקת החומר מוכיחה שתכניות הלימודים וספרי הלימוד מנסים לנווט בין המגמות הסותרות הללו. ראו גם רוזנר, תשס"ז.

ביבליוגרפיה

- אדן, ש' (1971). "תכניות הלימודים החדשות – עקרונות ותהליכים", **על תכניות הלימודים החדשות**, ירושלים: משה"ח, מעלות, עמ' 21-69.
- אראל, א' (1953). **גורמי הקשיים בהוראת הדקדוק העברי ודרכים להתגברות עליהם**, חיבור לקבלת תואר דוקטור, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- אראל, א' (תשכ"ו). "הוראת הלשון – דיסציפלינה מדעית לעצמה", **החינוך**, ל"ח, עמ' 171-172.
- אראל, א' (תשכ"ו). "הנחות מוקדמות לדיקטורה של הלשון בביה"ס בישראל", **החינוך**, ל', עמ' 184-194.
- אראל, א' (תשכ"ט). "הדיסציפלינה של הלשון בבית הספר העל-יסודי", **מתודיקה**, א', עמ' 4-10.
- אראל, א' (תשל"ז). **מבוא למדעי הלשון**, דקל.
- ברונר, ס' (1965 [1960 באנגלית]). **תהליך החינוך** (עברית: נ' גינתון), תל אביב: יחדיו.
- גלעדי, ר' (תשל"ו). **דרכים בלימוד הלשון**, ירושלים: ש' זק ושות'.
- (1978). **בניינים ומשקלים**, הסדרה לידיעת הלשון, ירושלים: משה"ח, מעלות.
- גרנצוויג, מ' (תשל"ו). **פרקי אהוי**, ירושלים: משה"ח, מעלות.
- גנתון, ח' (תשכ"ט). "עקרונות מבניים בהוראת הדקדוק", **החינוך**, צ', עמ' 278-290.
- Halliday, M., A. McIntosh & P. Strevens, (1964) *The Linguistic Science and Language Teaching*, London: Longmans
- לוי, א' (תשמ"א). "יחסם של תלמידי כיתות ז' למקצועות לימוד שונים", **פרקים**, ג', משה"ח, עמ' 33-41.
- משרד החינוך והתרבות (1962). **משימת הלשון**, ירושלים: המזכירות הפדגוגית.
- (תשט"ז). **תכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-יהדתי**, כיתה ח'.
- (תשט"ז). **הצעות לתכנית לימוד בבית הספר התיכון**, המחלקה לחינוך תיכון.
- (תשכ"ב). **תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-יהדתי**, לשון וספרות.
- (תשכ"ח). **עברית – לשון וספרות**, תכנית לימודים לבתי-ספר מקצועיים, המחלקה לחינוך מקצועי.

- (תשכ"ט 1). לשון עברית – הצעת תכנית לימודים בבית־הספר התיכון, המכון לאמצעי הוראה.
- (תשכ"ט 2). עברית בחטיבת הביניים – א. פרקי דקדוק, ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.
- (תשל"א). עברית בחטיבת הביניים לטעוני טיפוח – הצעה לתכנית לימודים א. מבוא, ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.
- (תשל"א 1). עברית בחטיבת הביניים לטעוני טיפוח – הצעה לתכנית לימודים ג. דקדוק, ירושלים: המרכז לתכניות לימודים.
- (תשל"א 2). חטיבת הביניים – עקרונות, קווים מנחים והוראות ביצוע, מהדורה ב', ירושלים.
- (תשל"ז). עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי ובבית הספר הממלכתי־דתי, א. ידיעת הלשון, ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- (תשמ"ה). איגרת מידע, י"ג, ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- (תשמ"ט). לשון והבעה, תכנית לימודים לנתיב הטכנולוגי בבית הספר העל־יסודי הכללי והדתי, ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשנ"ט). לימודי היסוד בלשון העברית במכללות לחינוך, הגף להכשרת עובדי הוראה.
- משרד החינוך התרבות והספורט (תשס"ג). חינוך לשוני, עברית – שפה, ספרות ותרבות, תכנית לימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי־דתי, ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- משרד החינוך (תשס"ג). עברית – תכנית לימודים לבית הספר העל־יסודי, ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- נימן, י', צלמון, א' (עורכים, תשל"ז). משמעותה של הוראת הלשון העברית בבית הספר – כינוס רב־שיח ל"ג בעומר תשל"ו. ירושלים: משה"ח.
- ניר, ר' (תשל"ד). הוראת העברית כלשון אם, תל אביב: עמיחי.
- ניר, ר', קופר, ר' (תשל"ח). "מושגי הלשון של תלמידי בתי הספר התיכוניים", עיונים בחינוך, 18, עמ' 51-60.
- פינצ'ובר, א' (תשל"ז). פרקי אהוי" – מדריך למורה, ירושלים (משה"ח).
- רבין, ח' (תשמ"ג). "הוראת הלשון ומדע הלשון", ספר דוד גרוס, ירושלים: עמ' 177-185.

- רגב, ז' (תשמ"ג). **טיפוח הלשון בתחום המשלבים במסגרת תכנון הלימודים במערכת החינוך**, חיבור לקבלת תואר דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- (1990). "דברים על הרציונל של תכנית הלימודים בידיעת הלשון, תשל"ז, ובהבעה והבנה, תשמ"ב". **דיאלוג**, המכון הישראלי לתרבות הדיבור, משה"ח ואריאל.
- רוזן, מ' (תשמ"ה). **פרקי לשוננו**, חלק א', אבן יהודה: רכס.
- רוזנר, ר' (תש"ס). "תכניות לימודים בלשון עברית במכללות (1973-1999) – עיון השוואתי", **דפים**, 30, עמ' 64-80.
- (תשס"ג). **השפעת ההתפתחות של הלשון העברית – תורת הצורות – על ספרי הלימוד בלשון לבית הספר התיכון בשנים תש"ח – תש"ס**, חיבור לקבלת תואר דוקטור, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- (תשס"ד). "דרכי גזירה של שורשים להרחבת אוצר הפעלים במחקר ובספר הלימוד", **למ"ד לאיל"ש**, ירושלים: "צבעונים", עמ' 294-309.
- (תשס"ה). "דקדוק בית הספר" מקום המדינה ועד ימינו – טענות וטענות שכנגד", **ספר אתי זמרן**, ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, עמ' 423-436.
- (2005). "הוראת הלשון העברית בשנים הראשונות למדינה ובימינו – עיון משווה", **חלקת לשון**, 36, עמ' 153-164.
- (תשס"ז). "דקדוק בית הספר – סינכרוני או דיאכרוני?", **בלשנות עברית**, 59, רמת גן: אוניברסיטת בראילן, עמ' 91-100.
- (2008). "דקדוק זה לא מה שהיה פעם", **פנים**, 42, עמ' 115-122.
- שוואב, ג' (1964), המקור באנגלית). "מבנה הדיסציפלינות, משמעויותיו וחשיבותו, גישות פילוסופיות ופסיכולוגיות להוראת המדעים", **מספרות החינוך**, קובץ ט', ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשה"ח, תשל"ה, עמ' 15-31.
- שורצולד, א' (תשנ"ו). "דרכים ומטרות בהוראת הלשון במכללות", **דפים**, 22, עמ' 7-13.

הנחיות למחברים

- המאמר יודפס במעבד תמלילים, בתוכנת "word", ברווח כפול על דף A4. יש להשאיר שוליים של 2.5 ס"מ בכל צד. למאמר יש לצרף: תקציר בעברית ובאנגלית (כ־100 מילים) ולהקפיד על כללי רישום ביבליוגרפי כנהוג ב"הלכה ומעשה בתכנון לימודים" (ראו גיליון זה).
- יש לצרף למאמר דף נפרד שבו יצוינו שם המאמר ושם כותב המאמר בעברית ובאנגלית וכן תוארם והשתייכותם המוסדית.
- לוחות ותרשימים: בלוחות יש להקפיד על יישור המספרים לפי הנקודה העשרונית. את התרשימים יש להדפיס בהדפסת איכות במדפסת לייזר בצבעי שחור-לבן בלבד. יש לציין בגוף המאמר את המקום המשוער שבו יופיעו הלוחות והתרשימים.
- את המאמרים יש להגיש בשלושה עותקים בצירוף תקליטון. אותה גרסה עצמה יש לשלוח גם בדואר אלקטרוני לכתובת: minaoc@education.gov.il.
- תהליך השיפוט: המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני. במידת הצורך יוחזר המאמר לכותב להכנסת תיקונים. הגרסה הסופית, לאחר עריכת הלשון שתבצע במערכת, תישלח למחבר לקבלת אישור.

קוראים מעריכים

- מערכת "הלכה ומעשה בתכנון לימודים" מודה לכל הקוראים המעריכים שסייעו במסירות ובאחריות להעמיד גיליון זה.
- פרופ' בת־שבע אלון**, מכון וייצמן למדע
- ד"ר אילנה אלקד־להמן**, מכללת לוינסקי לחינוך
- פרופ' תמר אריאב**, המכללה האקדמית בית ברל
- פרופ' יובל דרור**, אוניברסיטת תל אביב; אורנים – המכללה האקדמית לחינוך
- ד"ר אביבה קליגר**, ראש תחום פסג"ה, נתניה, כפר סבא, פתח תקווה
- פרופ' עודד שרמר**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן
- ד"ר זינה רגב**, לשעבר חברה בצוות לשון והבעה במשרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים