

תכניות הלימודים בלשון העברית

רות בורשטיין

מבוא: עולם משתנה, לשון משתנה, תכנית לימודים משתנה

לכל מקצוע הנלמד בבית הספר יש תכנית לימודים. את נושאייה, גישתה החינוכית ומטרותיה של התכנית מאשרת ועדת המקצוע של משרד החינוך, ועדה שעם חבריה נמנים נציגי האוניברסיטאות והמכללות להוראה, מפקחים, מדריכי המקצוע ומורים. בידוע, ההשקפות הרווחות בעולם משתנות מעת לעת, חלות בהן תמורות - אם בשל הרחבת הידע, אם בשל שינויים בדרכי החשיבה או בראיית העולם; לפיכך מעת לעת גם תכניות הלימודים משתנות על פי החידושים והשינויים הן בגוף הידע, הן במשקל הערכי המיוחס לנושאים מסוימים באותה עת, ולא לנושאים אחרים שבעבר יוחס להם משקל ערכי רב יותר.

בעת המודרנית רווחה בעולם החשיבה חלוקה בינרית קבועה של 'נכון' - 'לא נכון', 'אמת' - 'לא אמת'; הייתה 'תרבות גבוהה' ו'תרבות נמוכה' (כגון מוזיקה קלסית לעומת המוזיקה שנשמעה בתחנה המרכזית הישנה בתל-אביב). עם השנים נהייתה ראיית העולם דמוקרטית יותר: הנחשב ל'שוליים התרבותיים' בעבר שינה את מקומו והתקרב למרכז הבימה. החלוקה הבינרית פינתה את מקומה לחלוקה רב-ערכית בעלת אפשרויות מספר: אין עוד אמת אחת ויחידה, יש אמתות מספר החיות זו לצד זו. אין עוד דברים מוחלטים. אמתות מנוגדות "חיות" זו לצד זו. שינויים אלו חלו בעת הקרויה 'פוסטמודרנית'. הפוסטמודרניזם מבשר את 'קץ הסטרוקטורה' (עצמון, 2000). שינויים אלה מתבטאים היטב בתחום הדעת של הלשון, משום שבעת המודרנית היו הנורמות ברורות ונוקשות ("אמור כך ולא כך"). היום בהקשרים מסוימים יש קבלה של ביטויים שבעבר נחשבו שגויים.

אדגים זאת באמצעות נושא מחקרי על "דרכי השאלה והתשובה בעברית". בספרי המחקר בבלשנות ובלוגיקה שנכתבו עד שלהי המאה ה-20, נקבע כי על 'שאלת כן-לא' אפשר להשיב אך ורק באחת האפשרויות: 'כן' או 'לא'. רק אחת מן השתיים אפשרית בתפקיד תשובה על שאלה מסוימת, שכן מדובר בניגוד בינרי. שתי האפשרויות אינן יכולות להתקיים בו-זמנית, כי מדובר בסתירה (פרדוקס). כך נכתב בספרי הלוגיקה, ובהשפעתם - בספרי הבלשנות. אחד מחוקי הלוגיקה הבסיסיים קובע כי שום טענה אינה יכולה להיות אמתית ושקרית כאחת (קופי, 1977[1953]). אולם המחקר שערכתי (בורשטיין, 1999) הוכיח שייכתנו נסיבות מסוימות שבהן אנשים משיבים על 'שאלת כן-לא' בשתי האפשרויות - התשובה 'כן' ולא' הפכה לתשובה קבילה. בשאלות המוסבות לתחושות ורגשות, לדוגמה, עשויים להיות לאדם תחושות חיוביות ושליליות באותה עת (כגון "הופתעת שאדלר החליף אותך?" "כן ולא"). יש להבחין בין הלוגיקה הטהורה

של המתמטיקה לבין הלוגיקה של הפרגמטיקה, המאפשרת בתנאים מסוימים את קיומם של 'כן' ו'לא' יחדיו. בעקבי אחר התפתחות המחקר בנושא הזה ראיתי כי הפילוסופית ענת בילצקי שינתה את קביעתה הקודמת כי היקרות 'כן' ו'לא' יחדיו היא פרדוקס (בילצקי, 1996); קביעתה ב-2002 היא ש'כן' ו'לא' יכולות לדור יחדיו, כשאין מדובר במדע וידע (בילצקי, 2002).¹

בעת הפוסטמודרנית גם השפה שינתה פניה: מדי יום נוצרים ביטויים חדשים, בעיקר בפי הצעירים, לא תמיד על פי דרכי התצורה המסורתיות בעברית. קשה לעקוב אחר קצב החידושים; מבוגרים אינם מבינים מילים רבות בעגת הצעירים. גם קצב הדיבור של הצעירים מהיר ביותר, ולעתים נדמה שהם הוגים רק נתזי הברות. באזורים מסוימים בארץ (כגון צפון תל-אביב) צעירים הוגים משפט חיווי בהנגנה של משפט שאלה, והמאזין המבוגר אינו מבין את כוונת המשפט.

מקצוע הלשון העברית שונה מכל שאר מקצועות הלימוד בבית הספר בהיותו גם תחום דעת, בדומה לגאוגרפיה או ביולוגיה, וגם תחום יישומי - כלי דיבור וכלי כתיבה המשרת גם את שאר תחומי הדעת הנלמדים בבית הספר. בהוראתו בבית הספר כתחום דעת יש לו מטרה מדעית-אינטלקטואלית, ובהיותו מקצוע יישומי יש לו מטרה מעשית-שימושית (הקניית השפה; דיבור וכתבה נכונים - בשנים הראשונות של המדינה; טיפוח אדם אורייני - בשנות האלפיים).

כאמור לעיל, מעת לעת מתפרסמות תכניות לימודים חדשות המשקפות מצד אחד את רוח התקופה, ומצד אחר את החסרים של התלמידים. יש נושאים המוחלפים, יש המשתנים שינוי פנימי, יש המקבלים עדיפות או שוליות, אך בכל התכניות יש פרק המוקדש לעברית המקורות וללשון הספרות. תופעה זו מלמדת על החשיבות הרבה שכותבי התכנית מייחסים לעברית מן המקורות. לעושר הלשון אין היום ביטוי בלשונם הסבילה והפעילה של רוב התלמידים היום: השפה של המקורות ושל הספרות הקלסית נשמעת לתלמידים הצעירים רחוקה מאוד; הם זקוקים לפירוש מילים. רב הפער בין השפה העברית העשירה של המקורות והספרות העברית הקלסית ובין השפה הדלה והמידלדלת של הצעירים בימינו החיים בכפר גלובלי. השפה השלטת בעולם היום היא האנגלית, ואכן השפעותיה ניכרות היטב בלשון הצעירים. לעתים אלו מילים או ביטויים (כגון "you name it", "Once you..."), לעתים צירוף שמילה אחת בו עברית ואחת אנגלית (כגון 'דתי light'), ולעתים שיבושים שהם חלק מן העגה האנגלית והעברית (כגון "מגניב" - magnif).

תכניות הלימודים בלשון משנת תשס"ג

בתשס"ג פורסמו שתי תכניות לימודים חדשות בלשון: אחת לבית הספר היסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003) ואחת לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט,

1 מחקרי (בורשטיין, 1999) פורסם שלוש שנים לפני פרסום קביעתה החדשה של בילצקי.

תשס"ג). אפתח את התיאור והדיון בתכנית "חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי" (הממלכתי והממלכתי-דתי).

התכנית לבית הספר היסודי

כפי שמשמע מכותר התכנית לבית הספר היסודי, שלושה תחומי ידע חברו למקצוע לימודים אחד הקרוי 'חינוך לשוני'. רק שניים מ-24 חברי ועדת התכנית הם מן החוגים ללשון העברית, שניים - מן החוגים לספרות, וכל השאר - מן המחלקה לחינוך (המגמה לחינוך לשוני). כותבי התכנית רואים בשפה אמצעי תקשורת תרבותי-חברתי. כמוצאה בתכנית מטרת-העל שלה היא לטפח אדם אורייני, אדם שיוכל להשתמש בשפתו לצרכיו - על פי בחירתו ולפי תחומי העניין שלו והנסיבות. התכנית בנויה משלושה רכיבים ראשיים: (א) עולמות שיח, סוגות ותת-סוגות; (ב) ידע לשוני: לשון ושיח; (ג) קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור.

חמשת עולמות השיח בתכנית הם עולם השיח העיוני, עולם השיח של התקשורת הבין-אישית, עולם השיח של תקשורת ההמונים, עולם השיח של הספרות ועולם השיח של המקורות היהודיים. כותבי התכנית מדגישים כי החלוקה המוצגת בתכנית משלבת עקרונות עיוניים עם מטרות דידקטיות; היא נועדה לפתח יכולות של הבנה והפקה בכל אחת מן הסוגות, ובמידה מועטה יותר - לעודד הבחנה מודעת בין הסוגות השונות.

ארבעת טיפוסים העל של הסוגות כוללים טקסטים למטרות חברתיות של מידוע, תיאור והסבר; טקסטים למטרות שכנוע וטיעון; טקסטים למטרות הפעלה; וטקסטים למטרות סיפור. כל אחת מן המטרות של סוגות העל יכולה להתבטא בכל אחד מעולמות השיח. כך לדוגמה, שיח עיון יכול לשמש למטרת מידוע, תיאור והסבר, למטרת טיעון ושכנוע, למטרת הפעלה או למטרת סיפור, שיתוף וגרימת הנאה. בכל סוגה מצויות גם תת-סוגות השייכות לכל אחד מעולמות השיח. התכנית כוללת טבלה מפורטת וברורה המציגה את עולמות השיח, הסוגות, תת-הסוגות והקשרים ביניהם.

ההסברים לכל סוגה שבתכנית הלימודים כוללים נושאים קבועים בסדר קבוע: פעילויות להכרת הטקסט, הקשרים ללימוד הטקסטים (כדי שלא תהיה הוראה "מרשמית" של סוגי הטקסטים בנושאים בפני עצמם) (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003, עמ' 23), הדגשים (בדיבור, בכתיבה ובהקניית ידע לשוני וטקסטואלי) ומאפיינים בולטים.

בצדק רב כותבים מחברי התכנית כי לטקסטים יכולות להיות מטרות מספר, ולא רק מטרה אחת, כפי שמקובל לחשוב. לדוגמה, לידיעה עיתונאית יש מטרה מידעית ומטרה סיפורית (שם, עמ' 20). כן כותבים המחברים כי "בשום מקרה אין מטרת העיסוק בסוגות בבית הספר לטפח את יכולת המיון של טקסטים. הוראת הטקסטים בבית הספר תיעשה תוך מודעותו של המורה לזיקות שבין הסוגות השונות ולעובדה שגבולות הסוגות אינם מוחלטים" (שם, עמ' 22).

למעשה, כל הנושאים האלו אמורים להילמד בבית הספר בשיעורים העוסקים בטקסטים. המורים לספרות, לתנ"ך, להיסטוריה ולגאוגרפיה צריכים להיות בקיאים בנושאים אלו ולדון

בהם בשיעוריהם - הן במטלות בכתב, הן במטלות בעל-פה. על פי דברי מחברי התכנית, התכנית היא ציר מרכזי של העשייה בבית הספר, משום שכושרי ההבנה וההבעה הלשוניים משמשים את הלומדים בכל תחומי הדעת הנלמדים. התכנית מיועדת לטפח דוברים, קוראים וכותבים פעילים וביקורתיים, שיגדלו להיות אזרחים המודעים לכוחה של המילה ורואים בשפה אמצעי להבעת הזהות האישית הייחודית (שם, עמ' 6).

כפי שכותבת ברוש-ויץ (תשס"ז), הדגש בתכנית לימודים זו מוסט מן הלשון, רכיביה והמבנה שלה לכיוונים אחרים - התלמיד עצמו ויכולתו להשתמש בשפה לצרכיו. נקודת המוצא היא נסיבות תקשורתיות. הלשון כבר אינה מטרת הלימוד: אין מדובר בתכנית לימודים ב'לשון', אלא ב'חינוך לשוני'. התכנית משקפת את העידן הפוסטמודרני, כלומר עידוד לימוד המבוסס על מבע ועל שיח, לא על מילה ומשפט; הדגשת מיומנויות לשון, לא ידע. לדעת כותבי התכנית, הכרת עולמות השיח והסוגות השונות של הטקסטים על מאפייניהם עשויה לתרום רבות לתפקודם של התלמידים בחברה בהווה ובעתיד.

חידוש חשוב בתכנית זו הוא הגישה שטיפוח הלשון העברית ייעשה מתוך כיבוד המציאות הרב-לשונית והרב-תרבותית של החברה הישראלית (שם, עמ' 9). גם גישה זו מקורה בפוסטמודרניזם. זו הפעם הראשונה שמשמשים במונחים אלו בתכניות הלימודים.

תכנית הלימודים מפורטת ביותר ומקנה ידע רחב מאוד למורים החסרים אותו. התכנית כוללת גם המלצות לטקסטים שכדאי לעסוק בהם ומנחה כיצד לעשות זאת. למעשה, התכנית היא גם מדריך למורה. יש בה גם עיסוק גם בטקסט דיגיטלי, עיסוק האופייני לקהילה האוריינית בעולם במאה ה-21.

בתכנית מוצעים עקרונות העוסקים בהפעלת סביבה לימודית מיטבית, בתפקידי המורים, באחריות התלמידים, בתחומי הפעילות של החינוך הלשוני בבית הספר ובהדרכה כיצד לטפח כשירות אוריינית. התכנית כוללת גם פירוט של ההישגים הנדרשים בכל אחד מתחומי התכנית (האזנה, דיבור, כתיבה, הפקת מידע והנושאים האלה: מבנים, תופעות ותהליכים בלשון). נושאי הלשון עוסקים לרוב בזיהוי, לא בהפקה או ביצירה.

לעומת עושר ההסברים, הפירוט וההדגמות ב'עולמות השיח, הסוגות ותת-הסוגות', ב'נושאים ומונחים מתחום הלשון' יש רשימת נושאים רבים ביותר בלי הסבר ובלי הדרכה. הניגוד בהצגת שני התחומים בולט ביותר. ההצעה "ללמד באופן שיטתי ומכוון את המבנים הלשוניים, את דפוסי השיח ואת מערכת הכללים של השפה" (שם, עמ' 17) אינה מתבטאת בתכנית עצמה בנושא המבנים הלשוניים ומערכת הכללים של השפה. כדי לממש את ההצעה צריך לתת פירוט והדרכה לנושאי הלשון בדומה לאלו שניתנו בעולם השיח.

אי-אפשר ללמד את נושאי הלשון בלי ללמד בצורה שיטתית; היקרותם בטקסטים אין בה כדי לאפשר לימוד ברור המקנה ידע בסיסי. המטרה של שליטה בעברית התקנית (שם, עמ' 11) לא תושג על פי המצוי בתכנית. ברשימת נושאי הלשון כלולים מושגים לא קלים שמעטים המורים

בבית הספר היסודי היודעים מה הם, כגון צורות מודליות, סתמיות, שם פועל, שם פעולה, מילות תפקוד - מילות קישור ומילות יחס. אי-אפשר ללמד מושגים אלה בפני עצמם, צריך ידע רב בתחביר כדי להבנים. מושגים אלו הם חלק מתכנית לימודי הלשון לבית הספר העל-יסודי. בסעיף שכותרתו "שם הפועל" (שם, עמ' 72) נכתב כי שם הפועל בא בשיח הלא-פורמלי במקום הצורה התקינה של ציווי למתן הוראות; והנה כמה שורות אחר כך באה צורה של שם פועל בטקסט מפעיל מבלי לציין שאין זו צורה תקינה. יש בלבול בין התיאורים ובין תוארי הפועל. אלו שני מושגים שונים שיש להבדיל ביניהם, ולא לתתם בסעיף אחד בלי להבחין ביניהם. לא ניכר תיאום הדוק בין כותבי התכנית בלשון לבית הספר היסודי ובין כותבי התכנית בלשון לבית הספר העל-יסודי: מצד אחד יש מושגים המופיעים בשתי התכניות, ומצד אחר לא תמיד יש המשך ישיר בין השתיים. צריך לצמצם את מספר נושאי הלשון בתכנית לבית הספר היסודי ולהבהיר את הוראתם, כפי שזו מובהרת בנושא 'עולמות השיח, הסוגות ותת-הסוגות'. עיון בתכנית מלמד כי השיח והסוגה חשובים למעצבי התכנית יותר מנושאי הלשון. הלשון היא בשירות השיח והסוגה. כפי שכתבה רוזנר (2011), בתכניות ללימוד לשון שקדמו לתכנית זו לימוד הדקדוק בכיתות הבינוניות של בית הספר היסודי היה בסיס לחינוך אינטלקטואלי ולהקניית נורמות נאותות. בתכנית הלימודים הזאת לבית הספר היסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003) מצומצם ביותר נושא הדקדוק והנורמות. אין בה לימוד שיטתי של נושאי הדקדוק, שהיו ליבת תכניות קודמות. הוויתור על נורמות הוא פועל יוצא גם מן התקופה הפוסטמודרנית, גם מן ההישגים הנמוכים שהושגו במבחנים בעת שהנושא היה חלק מתכנית הלימודים.

תכנית הלימודים מתשס"ג מבוססת על טקסטים. לימוד הדקדוק אינו עצמאי ואינו שיטתי, אלא מותנה בתופעות שהטקסט מזמן. לפיכך השגת מטרות התכנית - "ישלטו בעברית התקנית[...]"; "יפתחו מודעות לשונית וירחיבו את הידע הלשוני. יוכלו להתבונן בשפה, ולהבין את היסודות המרכיבים אותה[...]"; "ייהנו[...] מהבנת העקרונות שבבסיסה" (שם, עמ' 11) - אינה אפשרית. אני סבורה כי בבית הספר היסודי אין התלמידים זקוקים לידיע רב ומפורט של כל הסוגות שבתכנית. עדיף לבחור מספר מצומצם של סוגות ולעסוק רק בהן, ובבית הספר העל-יסודי לעסוק בשאר הסוגות. נכחתי בשיעורים בבית הספר היסודי שהדיונים בהם התמקדו במציאת הסוגה. ראיתי שהתלמידים לא שמו לב כלל לתוכן של הטקסט, אלא עסקו רק בשיום הסוגה. זה היה אחד החששות הגדולים של מחברי התכנית, והם ציינו אותו והזהירו מפניו.

השינויים בתכניות הלימודים בלשון במהלך השנים

לאורך ההיסטוריה של לימודי העברית בארץ דנו חוקרים רבים (אלון, 2002; ברוש-ויץ, תשס"ז; ניר, 1974; רוזנר, 2011; שלום, 1999) במטרות של תכניות הלימודים בלשון בבית הספר (בדרך כלל בבית הספר היסודי). המסקנות שלהם פורסמו בעבר, ולכן אסתפק כאן בתמצית הדברים. כפי שכתבתי במבוא, תכנית הלימודים נובעת מן הדעות וההשקפות החינוכיות בעת שהיא נכתבה בה. התכנית מתשי"ד ומתשכ"ב מדגישות את תרבות הלאום ואת לשונה; ההתמקדות

היא במקורות היהדות, בפיתוח אינטלקטואלי ובפיתוח מעשי-שימושי. בשנותיה הראשונות של המדינה עוצבו ונקבעו נורמות בתחומי חיים רבים של חברה הטרוגנית (כגון החובה לסגור חנויות בצהריים כדי שהאנשים ינוחו וישמרו על בריאותם), וכך גם נקבעו נורמות בלשון. אלון (2002, עמ' 81) וברוש-ויץ (תשס"ז, עמ' 78) רואים בהשלטת 'העברית הנכונה' גם אמצעי של שליטה וריכוזיות שהיא "נחלתו של הממסד השולט". בתכניות הלימודים הראשונות (משרד החינוך והתרבות, תשי"ד, תשכ"ב) מודגש גם ההיבט השימושי: את הלשון יש ללמד באמצעות תיקון שגיאות והקניית שימושי לשון נכונים. ניכר טשטוש בין הוראת העברית כשפת אם ובין הוראתה כשפה שנייה; גם בשל כך כתב רפאל ניר ב־1974 את ספרו **הוראת העברית כלשון אם בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה**. העברית הוטמעה בקרב העולים בתור שפה האמורה להחליף את שפתם הראשונה, ואילו דוברי העברית הילידים נדרשו לחינוך לשון נורמטיבי, המדגיש דיוקי לשון ותקניות.

בתכניות מתשל"ט (מהדורה ראשונה) ומתשמ"ו (מהדורה מפורטת) השתנתה נקודת המוצא. מטרת התכנית היא אינטלקטואלית (או מדעית, בניסוח אחר): עידוד סקרנות התלמידים להכיר את מבנה הלשון ואת תופעותיה, כלומר ידע מטה-לשוני, ניתוח תופעות ויצירת הכללות. אולם כדי לטפח את לשון התלמיד ולהעשירה יש גם עיסוק גם ברובדי הלשון ובמשלביה (משרד החינוך והתרבות, תשל"ט, תשמ"ו).

בתכנית מתשמ"ג המטרה העיקרית היא אוריינית. לימודי התקשורת והבלשנות החברתית מצד אחד, וגישות חדשות בחינוך מצד אחר, השפיעו רבות על תכנית זו. כל לימודי הלשון הם בהקשר, והתלמידים לומדים את תופעות הלשון הנקרות בטקסט הנלמד. אשר לחסרונות השיטה, אני מסכימה עם אלון (2002) כי ארגון הלימודים על פי סוגות אינו הולם בהכרח את מבני הלשון ואת דירוגם המתחייב מבחינה מתודית. יש חשש שלא תוקנה הראייה הכוללת של הלשון כולה בתור מערכת שיטתית.

התכנית "עברית לבית הספר העל-יסודי" (הממלכתי והממלכתי-דתי)

התכנית הזאת כוללת ארבעה פרקים ראשיים:

א. מערכת הצורות (15%-20%) - נושאי הלימוד הם שורשים, בניינים בפועל ומשקלים בשם, צורני גזירה, גזירה קווית, גזירה מסורגת, צורנים שכיחים ומשמעויותיהם, הלחמים, נטייה בפועל ובשם ותקינות בהגייה (כגון מקיף, מקים). חשיבות הפרק נובעת מהיות מערכת הצורות המקור לדרכי היצירה להתחדשות הלשון, ליצירת מילים חדשות.

ב. אוצר המילים והמשמעים של העברית הקדומה והחדשה (ההיבט הלקסיקלי וההיבט הסמנטי) (15%-20%) - לימוד פרק זה מתבסס על הכרת מילונים ודרכי כתיבת הערכים בהם (נושאי הלימוד הם סוגי המילונים, דרכי סידור הערכים במילונים, דרכי הביאור במילון, פרטי המידע במילון, מילים לועזיות במילון, העגה, האגרון) ועל ידע בסמנטיקה (נרדפות,

קונוטציה, שקיפות סמנטית, לשון נקייה, תקינות פוליטית, פוליסמיה, מטפורה ומטונימיה, קולוקציות, צירופים כבולים וניבים, בידול משמעות, בידול משלבי-סגנוני, היפונימיה, ניגוד משמעות, הומונימיה).

ג. תחביר בהיבט דיאכרוני ובהיבט סינכרוני בתור כלי לתיאור סגנוני של טקסטים (15%-20%) - בפרק זה נלמדות דרכי התחביר המאפיינות מגוון סוגות כתיבה. הפרק כולל ניתוח תחבירי מקובל בתוספת הכרת הקשרים הלוגיים בין האיברים המאוחים, המרות בין מבנים תחביריים, דו-משמעות תחבירית, סדר המילים במשפט ותקינותן, מבני תחביר בעלי תפקיד תקשורתי (המשפט החסר, שאלה ותשובה, תקבולת, הסתמיות, שם הפועל, משפט ייחוד, תזוזות קטגוריאליה של חלקי דיבור).

ד. הבנה והבעה המוסבות לארבע האפנויות: קריאה, האזנה, דיבור וכתיבה (40%-50%) - פיתוח אפנויות אלו תורם להבנת הנשמע והקריאה ומשפר את הבנת הנקרא וההבעה על פי הנסיבות החברתיות-תרבותיות. בפרק זה נכללים גם טקסטים מן המקורות. כתיבת התלמיד אמורה להסתייע בכל שנלמד בפרקי הלשון. דוגמות לטקסטים לכתיבה בשלב א: דפי מידע, הוראות והדרכה; דוח; מכתב בקשה, תלונה והתנצלות; מכתב למערכת העיתון; מאמר טיעון (בהיקף מצומצם); תרשימים וטבלאות; סיכום לסוגיו. דוגמות לטקסטים בשלב ב: מאמר מידע; מאמר טיעון; סיכום לסוגיו; כתיבה על סמך מקורות שונים. תכנית זו מבוססת על הידע שקנו התלמידים בחינוך לשוני בבית הספר היסודי. זו תכנית המשך לתכנית "חינוך לשוני" הנלמדת בבית הספר היסודי. לדעתנו, יש חשש רב שהגבולות בנושא הסוגות בין בית הספר היסודי לבית הספר על-יסודי אינם ברורים די הצורך, ועלולות להיות חזרות או השמטות. התכנית אמורה להיות ספירלית, רעיון מבורך בפני עצמו, אך המציאות מוכיחה כי לימוד ספירלי קשה ליישום - בייחוד כשאין אותו מורה מלמד את התלמידים לאורך השנים. לפיכך סבורתנו כי היה טוב יותר לו הייתה הפרדה בין הסוגות הנלמדות בכל אחת מן החטיבות. כמו כן אין זהות במונחים הננקטים בשתי התכניות (סוגות מול סוגים; מטרה מול פונקציה מרכזית; המונח 'עולמות שיח' אינו נזכר בתכנית לבית הספר העל-יסודי, וגם אין בה מושג מקביל אחר). תופעה זו יכולה לגרום לבלבול בקרב המורים והתלמידים. להלן כמה מן ההבדלים בין שתי התכניות: בבית הספר היסודי יש דיון בטקסט סיפורי, בעל-יסודי אין; בעל-יסודי יש גם מיזוג טקסטים, ביסודי אין; בתכנית לבית הספר היסודי המינוח בנושא השיח והסוגות מפורט יותר ובעל מספר מונחים גדול יותר.

במבוא לתכנית מתוארות תמורות ומגמות שחלו בחברה, בחינוך ובחקר הלשון: הפיכת החברה הישראלית ממנוולטיטית לרב-תרבותית, מתן הכשר לשונות לשונית, המקום המרכזי שתפסה תקשורת ההמונים והשפעתה על השימוש בשפה, השפעת המרשתת על השפה, התפתחות גישה הרמנויטית הנותנת לקורא מקום נרחב בפענוח המשמעות של הטקסט, התפתחות ענפי לשון חדשים (כגון בלשנות חברתית וחקר השיח) השונים במהותם מן הניתוח המבני של השפה. כל אלו השפיעו במידה זו או אחרת על גיבוש תכנית הלימודים החדשה.

להלן עקרונות התכנית: הידע הלשוני וידע העולם של התלמידים הם נקודת המוצא לדיונים לשוניים ולקריאה וכתובה של טקסטים; הלשון העברית היא נושאת המורשת של התרבות העברית; ההקשר במרכז; שילוב בין ענפי הלשון - זיקתם להבנה וליצירה של טקסטים; שתי הגישות המרכזיות בחינוך הלשוני, הגישה הפורמלית (התבוננות בלשון כמערכת והדגשת הידע התאורטי) והגישה הפונקציונלית (טיפוח הכשירות הלשונית), מצויות שתיהן בתכנית. אך במטרות הכלליות גילוי החוקיות בלשון בא במקום הרביעי אחרי טיפוח הכשירות הלשונית; מקומה של התקינות בשפה הוא נושא לדיון, ולא קביעה חד-משמעית לא מנומקת; השפה משמרת את עברה, אך גם מתחדשת (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג, עמ' 4).

התכנית מאורגנת סביב ארבע יחידות לשון: המילה, הצירוף (הכבול והחופשי), המשפט, הטקסט (הדבור והכתוב). כולן נלמדות בהקשר טקסטואלי, חברתי ותרבותי ("ההקשר במרכז"). התכנית מעודדת שילוב בין ענפי הלשון וביניהם לבין הטקסט; עמידה על הזיקה בין ענפי הלשון תורמת להבנה וליצירה של טקסטים.

תכנית הלימודים מציגה את פרקי התכנית לפי שלבים ובפריסה לפי הכיתות. פריסה זו תורמת ללימוד מדורג. בתכנית זו ההסברים מתומצתים, ואין בהם כדי לשמש מדריך למורה. מורים שסיימו את לימודיהם בחוגים ללשון העברית באוניברסיטאות חסרים את הידע בהבנה והבעה הנדרש בתכנית זו, שכן תכנים אלו אינם מצויים בתכנית הלימודים באוניברסיטאות. נושא הסוגות מוצג בתכנית הלימודים לבית הספר היסודי בפירוט רב יותר מבתכנית לבית הספר העל-יסודי, ולא ניכר המשך טבעי בין שתי התכניות. התכנים המצויים בתכנית הלימודים רבים ומגוונים. במספר השיעורים המוקצב למקצוע הלשון העברית אי-אפשר להקיף את כולם וללמדם כראוי.

השינויים העיקריים בתכנית הלימודים מתשס"ג לבית הספר העל-יסודי לעומת קודמותיה

תכניות הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי (משרד החינוך והתרבות, תשט"ז, תשכ"ט, תשל"ז, תשמ"ב; משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג) שונו מאוד במהלך השנים. ניר (1974) כותב כי עד ראשית המאה ה-20 ראו בהוראת הדקדוק אמצעי לפיתוח החשיבה ההגיונית. לימוד הדקדוק הלטיני ודקדוק לשון האם שימשו אפוא להשגת מטרה שמעבר לשימוש בלשון. בלימוד זה ראו את המסד לחינוך האינטלקטואלי, ומכאן השם Grammar School שניתן לבית הספר התיכון העיוני בבריטניה. משרבו הקולות שטענו כי אין העברה מלימוד אחד למשנהו, ייחסו ללימוד הדקדוק את המטרה לשפר את השימוש בלשון באמצעות הקניית נורמות ללשון נכונה. לדעת ניר, כשהתברר שלימוד הדקדוק הפורמלי אינו משפר את ההבעה (רגב, תשכ"ז), חיפשו דרכים ל'פונקציונליזציה' של לימודי הדקדוק. וכך תכניות הלימוד משנות את פניהן לכיוון השימושי-מעשי.

רוזנר (2008) מציינת כי בשנים שלפני קום המדינה ובשנים הראשונות שלאחר קום המדינה נדרשה מן התלמידים ידיעה פעילה של ניקוד הצורות ויכולת ליצור (ולא רק לנתח) פעלים מנוקדים בבניינים שונים ובגזרות שונות. בשנת תשל"א הוצהר על ויתור על ניקוד פעיל לתלמידים טעוני טיפוח (משרד החינוך והתרבות, תשל"א). לימים ההחלטה על דרישה סבילה בלבד של ניקוד ממגזר התלמידים המתקשים הוחלה על כלל המערכת. נוסף על כך ויתרו על הדרישה מן התלמיד בבית הספר התיכון לדעת ליצור פעלים ושמות עצם בהטיה.

בתכנית הלימודים מתשס"ג תורה ההגה אינה עוד פרק בפני עצמו, ומובאים ממנה רק נושאים המסייעים ללימוד מערכת הצורות. בשל הידלדלות אוצר המילים הפעיל והסביל של בני הנוער נוסף פרק חדש המיוחד לאוצר המילים והמשמעים ולסמנטיקה בשירות אוצר המילים. בתחביר מודגש הקשר שבין מבנים תחביריים לתפקידים תקשורתיים, כלומר ההתמקדות היא בהיבט התקשורתי של התחביר. בפרק 'הבנה והבעה' לא הובעה היא נקודת המוצא, אלא ההבנה הכרוכה בקריאת הטקסט ושילובים בין ענפי הלשון (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג, עמ' 19). התכנית כוללת גם טקסטים מן המקורות, אך לאחר דיונים רבים בוועדת המקצוע הוחלט לוותר עליהם בשל עומס נושאי התכנית. רוב חברי הוועדה הצביעו בעד ויתור על נושא זה ולא על נושאים אחרים. לדעת רוזנר (2011), הסיבות לויתור הן קשייהם של תלמידים רבים להבין את לשון המקורות והרצון של המחנכים להפוך "רלוונטיים" לגיל הנעורים.

כפי שרוזנר כותבת (שם), בתכנית הלימודים מתשס"ג עברו מניתוח צורות שלא בהקשר לניתוח צורות בהקשר; מכתבת חיבור על פי נושא נתון לכתיבה המגיבה על טקסט נתון; מידיעה פעילה של נטיות בפועל ובשם וניקודן אל לימוד דרכי התצורה והקשר בין תצורה ומשמעות; מידיעה פעילה של ניקוד לידיעה סבילה של ניקוד.

תלמידים לא מעטים מסיימים היום את בית הספר התיכון ואינם מכירים את סימני הניקוד והתנועות שהם מייצגים. למכללות להוראה באים סטודנטים שאינם מכירים את סימני הניקוד, את זמני הפועל ועוד מושגי יסוד מן הדקדוק. עד שנות התשעים לא היו תופעות כאלו.

העיסוק בלשון אינו מונוליטי; יש מקום לשונות בין האנשים ובין התרבויות שהם מייצגים, אך יש גם צורך לפתח הכרה בצורך בנורמות לשון משותפות (בעיקר בהבעה פורמלית). כותבי התכנית רואים באיזון הזה רכיב חשוב בתכנית. בכל אחד מפרקי התכנית יש מקום להיבט התקינות. השאיפה היא לדיון בנושא בכיתה, לא לימוד בדרך 'כזה ראה וקדש'.

העיקרון הבולט ביותר בתכנית זו הוא "ההקשר במרכז". הלשון נלמדת מתוך טקסטים כתובים ודבורים המתאימים לנסיבות החברתיות-תרבותיות-היסטוריות של הפקת הטקסט, אך גם נושאי הלשון נלמדים בהקשר של הטקסט. אין לימוד לשון בלא טקסט.

הקשרים של ההבנה וההבעה המטופחים במסגרת לימוד העברית משמשים את הלומד בכל מקצועות הלימוד בבית הספר (לדוגמה, כתיבת סיכום). הוא הדין במה שנוגע לכתיבת עבודות (עבודות חקר, עבודות שנתיות, עבודות אישיות) או לניסוח דברים בעל-פה (עמדות, חוות דעת).

לסיום הסעיף חייבים לציין את דבריה של ברוש-ויץ (תשס"ז) בנושא 'מאבקי כוח' אקדמיים. ההחלטה אילו תכנים יילמדו, במה יושמו הדגשים, ובאיזו גישה ילמדו קשורה גם למאבקי יוקרה בין חוקרים ואסכולות. אלה מאבקי כוח אקדמיים שמשמעותם רווח או הפסד של הון סימבולי, של כבוד ממסדי ושל יוקרה מקצועית.

שני הקטבים, השימושי והתרבותי-התקני, פועלים במוקדי הוראת הלשון בארץ. יש איום של הגישה השימושית על התפיסה הרעיונית, ושני הקטבים הללו "נלחמים" מלחמה סמויה וגלויה על השפעתם בגיבוש תכנית הלימודים בלשון.

האוריינות של שנות האלפיים במדינות המערב

השקפת העולם האוריינית של שנות האלפיים ניכרת היטב בבחינות הבין-לאומיות (פיזה [PISA] ופירלס [PIRLS]) שישראל משתתפת בהן. מטרת לימוד האוריינות היא להתמצא בעולם שמסביבך - "להסתדר בחיים", כלשונו של אלון (2002, עמ' 76). אוריינות זו אינה מתמקדת בתרבות העברית, אלא בעיקר בכתיבה מעשית ובפענוח טקסטים שימושיים (מילוי טפסים, פענוח טקסטים של הרשויות, פענוח תרשימים ועוד). לימוד האוריינות משמש הכנה לחיים שאחרי הלימודים, לעולם העבודה ולחיים העצמאיים מחוץ לבית ההורים. כפי שכותבת ברוש-ויץ (תשס"ז), מטרתה של האוריינות הזאת ממוקדת במיומנויות. היא רואה בהשקפת העולם שבבסיס בחינות אלו מטרה אזרחית: הכנת הבוגרים לחיי עבודה ולחיים אזרחיים פרטיים. הטקסטים הנבחרים הם האמצעי להשגת המטרה. כן היא רואה בה מטרה כלכלית-חברתית - כלי לניעות כלכלית וחברתית: הצלחה ברכישת האוריינות מאפשרת מעבר של אנשים ממעמד חברתי כלכלי נמוך למעמד גבוה יותר. המוטו הוא *learning for living*, וההתמקדות היא בשיח המעשי מתחום החיים.

כפי שכתבו אלון (2002) וברוש-ויץ (תשס"ז), התכנים של הטקסטים המילוליים והפרה-מילוליים המלווים אותם ושאלות ההבנה עליהם אינם הולמים הלימה מלאה את תכנית הלימודים מתשס"ג לבית הספר היסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003). חסרה בהם למשל המטרה "יוכלו להזדהות עם דורות של יצירה עברית ולקיים דו שיח עם מקורות היהדות", והם גם אינם הולמים הלימה מלאה את התכנית לבית הספר העל-יסודי: "שמירה על הרצף התרבותי המתבטא בלשון העברית, נותן משקל לעיסוק באוצר המילים והניבים ובאסוציאציות הספרותיות התרבותיות וההגותיות שלהם [...] תקינות ודיון מנומק בה" (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ג). מבחנים בין-לאומיים ומחבריהם הזרים הם המכתיבים היום חלק נכבד מתכנית הלימודים. מבחני PISA הכניסו ללימודים בישראל את עולם החיים היום-יומיים, את תחום העבודה והמסמכים, וכן את שילוב עולם המספרים בעולם הטקסטים המילוליים. יש התמקדות בגישה תועלתנית תפקודית, מעשית. גישה זו רואה בחינוך לאוריינות דרך להעניק ללומדים יכולת תפקוד בחיי העבודה ויכולות התמצאות בסביבה באמצעות רכישת "ארגז כלים". גישת היכולות מאפשרת נגישות לעבודה ולהשתתפות ציבורית, משפרת את סיכויי ההעסקה (וכמובן, הצריכה), מזמנת ניעות חברתית והשתלבות בשוק העבודה הגלובלי העתידי.

דברי סיום

נוכחנו אפוא איזו טלטלה חוותה תכנית הלימודים בלשון: מלימוד הדקדוק השיטתי והניקוד אל השפה בתור כלי שימושי, כלי להתקדמות בחיים. דומתני כי את השינויים שחלו עם השנים בתכנית הלימודים בלשון אפשר להגדיר 'מהפכה', כלומר "שינוי מושגי שבו אופן הראייה ומחשבה אחד מוחלף בשני" (קון, 2005[1962], עמ' 311). לדעתי, אוריינות חדשה זו מפתחת כישורי חיים ומטפחת אותם, אך אין היא חלק מ'עברית: שפה, ספרות ותרבות'. חוששתני כי אם גישה זו של האוריינות החדשה לא תשתנה, יוחלט בעתיד הקרוב (או הרחוק) ללמד אנגלית במקום עברית כדי להכשיר את בוגרינו לעבודה בעולם הגדול. המקובל במכון ויצמן ובמחלקות מסוימות בטכניון ייהפך לנורמה גם בבית הספר ואולי כבר בגנים. העברית היא שפת העם היהודי; ויתור עליה יחשב לאסון לאומי גם לאוכלוסים החילוניים. העברית היא מאושיות הצינונות. תפקידנו לשמרה ולתרום למען פריחת היצירה והמדע בעברית.

מסקנות אופרטיביות

רצוי מאוד ליזום השתלמויות למורים בבית הספר היסודי בנושאי הלשון שאינם מפותחים דיים בתכנית הלימודים, או לכתוב מדריך למורה בנושאים אלו. רצוי מאוד ליזום השתלמויות למורים בבית הספר העל-יסודי בנושאי ההבנה וההבעה, או לכתוב מדריך למורה בנושאים אלו. רצוי כי השילוב בין סוגיות לשון ובין פענוח הטקסט יודגם ויובהר היטב למורים שאינם מצויים דיים בתחום זה.

רשימת מקורות

אלון, עמנואל (2002). תכניות הלימודים בלשון במדינת ישראל. בתוך עמוס הופמן ויצחק שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (עמ' 75-100). אבן-יהודה: רכס. בורשטיין, רות (1999). דרכי השאלה והתשובה בעברית הכתובה בת-ימינו: היבטים תחביריים, סמנטיים ופרגמטיים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

בילצקי, ענת (1996). פרדוקסים. תל-אביב: משרד הבטחון.

בילצקי, ענת (2002). מהי לוגיקה? תל-אביב: משרד הבטחון.

ברוש-ויץ, שושן (תשס"ז). מצב האוריינות בישראל. תל-אביב: רמות.

משרד החינוך והתרבות (תשי"ד). תכנית הלימודים לכיתות א-ד של בית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי. ירושלים: המדפיס הממשלתי.

משרד החינוך והתרבות (תשט"ז). הצעה לתכניות לימוד בבית הספר התיכון. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך תיכון.

משרד החינוך והתרבות (תשכ"ב). תוכנית הלימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי: לשון וספרות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשכ"ט). הצעת תכנית לימודים בבית-הספר התיכון: לשון עברית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המכון לאמצעי הוראה.

משרד החינוך והתרבות (תשל"א). עברית בחטיבת הביניים לטעוני טיפוח: ב. הבעה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשל"ז). עברית בחטיבת-הביניים ובחטיבה העליונה: א. ידיעת הלשון בבית הספר הממלכתי ובבית הספר הממלכתי-דתי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשל"ט). לשון וספרות עברית בבית הספר היסודי הממלכתי: תכנית לימודים בכיתות ב-ו. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשמ"ב). עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה: ב. הבעה והבנה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים.

משרד החינוך והתרבות (תשמ"ו). תכנית הלימודים "לשון וספרות עברית" בבית הספר היסודי הממלכתי: ספרות והבנת הנקרא, הבעה בכתב, יסודות בידיעת הלשון, האזנה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, היחידה לתכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג). עברית לבית הספר העל-יסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003). חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

ניר, רפאל (1974). הוראת העברית כלשון אם בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. תל-אביב: עמיחי.

עצמון, אריאלה (2000). שכפול השכחה: מבט פוסט-סטרוקטורליסטי. ירושלים: כרמל.

קון, תומס ס' ([1962]2005). המבנה של מהפכות מדעיות (תרגום: יהודה מלצר). תל-אביב: ספרי עליית הגג.

קופי, אירווינג מ' ([1953]1977). מבוא ללוגיקה (תרגום: חנן רותם). תל-אביב: יחדיו.

רגב, זינה (תשכ"ז). שיפור הוראת ההבעה-שבכתב בבית הספר התיכון: דו"ח של ניסוי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות; האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

רוזנר, רחל (2008). דקדוק זה לא מה שהיה פעם. פנים, 42, 115-122.

רוזנר, רחל (2011). תוכניות הלימודים בעברית: קצת היסטוריה. פנים, 54, 93-101.

שלום, צילה (1999). תמורות בהוראת לשון. בתוך רבקה גלובמן ויעקב עירם (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל (עמ' 419-437). תל-אביב: רמות.