

"דקדוק בית הספר" מקום המדינה ועד ימינו - טענות וטענות שכנגד¹

מטרת מחקר זה היא לבדוק אם נכונות טענות מקובלות נגד "דקדוק בית הספר" שרווחו, ומקצתן עדיין רווחות, בפרסומים הדנים בהוראת הלשון העברית, למשל: הדקדוק בבית הספר משמים, בלתי מעודכן, אינו עוקב אחרי החידושים המדעיים ואחרי הרעיונות של הבלשנות המודרנית, אינו מתחשב בפסיכולוגיה של הלמידה.

כדי לבדוק אם אמנם נכונות הטענות הללו נבדקו ארבעה סוגי מקורות: (א) ספרים ומאמרים פדגוגיים הדנים בחינוך לשוני ובמתודיקה של הלשון וכן בפסיכולוגיה של הלמידה (כדי לבדוק את נכונה הטענה שהוראת הלשון בבתי הספר אינה מתחשבת בה); (ב) תכניות לימודים רשמיות בלשון העברית של משרד החינוך; (ג) ספרי לימוד מהתקופה הנדונה המגשימים את המדיניות הלשונית הבאה לידי ביטוי בתכניות הלימודים; (ד) ספרים ומאמרים העוסקים בחקר הלשון העברית. מתוך עיון במקורות כאלה אפשר לבדוק אם נכונה הטענה שהוראת הלשון בבתי הספר אינה עוקבת אחרי החידושים המדעיים.

מטבע הדברים, מחקר זה מתחשב בגישות (המסורתית-פורמלית, הפונקציונלית והמדעית) שהשפיעו על הוראת הלשון מתוך מעקב אחרי תמורות תרבותיות-חברתיות שחלו בתפיסה של הוראת העברית כלשון אם מקום המדינה ועד ימינו.

טענות נגד "דקדוק בית הספר" במחקר החינוכי וניסיון להשיב עליהן

בלשנים רבים, בלשנים-מורים וכן פדגוגים רבים דנו לאורך השנים במשמעות של הוראת העברית בבית הספר, בחינוך של בן תרבות עברי במדינת ישראל (אורטן, תשל"ז), בבעייתיות שבהוראת הלשון העברית בבית הספר (למשל: גושן-גוטשטיין ואחרים, תשכ"ד [תשי"ג]; ניר, תשכ"ד; תשכ"ט; תשל"ד; תשל"ז; תשל"ח; תשמ"ג; תשנ"ח) ובשאלה באיזו גישה יש ללמד עברית בבתי הספר התיכוניים בארץ (מרבך, תשנ"ב). ניר (תשכ"ו; תשל"ה) דן גם בבחינות הבגרות במקצוע הלשון עברית. פני המשיגים טענות מספר נגד הדקדוק הנלמד בבית הספר:

טענה א: הדקדוק בבית הספר מתאר את הכללים הפונולוגיים והמורפולוגיים של לשון המקרא בלבד בלי להתחשב בכך שאין תפקידו עוד להבהיר את פשר הכתוב

1 המאמר מבוסס על חיבור דוקטור (רוזנר, תשס"ג).

במקרא כפי שהיה בימי הביניים. דקדוק בית הספר מציג את כללי העברית המקראית אגב השמטת התופעות הנדירות והצורות שסברו שאבד עליהן כלח. המונחים והניסוחים של דקדוק בית הספר נלקחו ברובם ממדקדקי ספרד ודרום צרפת (Rabin, 1970)². הוראת הדקדוק בבית הספר לא השתחררה מהגישה ההיסטורית. בגללה חסרים בספרי הלימוד עניינים רבים מתוך הדקדוק והמילון של העברית בת ימינו, אותה העברית שהתלמיד אמור ללמוד מתוכה (רבין, 1980, עמ' 58-59). ספרי הלימוד מצפים שכללי הדקדוק שנוסחו בימי הביניים יוכלו להיות פונקציונליים בשבילנו (אורן, תשל"ה, עמ' 43). המורים מלמדים למעשה את דקדוק לשון המקרא ומתארים את חוקיו כאילו הם חוקי העברית החדשה: "[...] לפי דרך הלימוד ושיטת ההוראה הקיימת נלמדים חוקי הניקוד של המסורת הטברנית כאילו הם מייצגים את המערכת הדקדוקית של העברית בת זמננו" (שורצולד, תשמ"א, עמ' 13). עם זאת, רוב החוקרים מסכימים שאי-אפשר לנתק את דקדוק העברית המתחדשת ממקורות יניקתו.

התשובה לטענה: אמנם נכון שמועצת המורים בזיכרון יעקב בשנת תרס"ג החליטה לאמץ בבית הספר את דקדוק לשון המקרא, לפי הצעתו של דוד ילין. בכך היא הכריעה הכרעה תרבותית היסטורית (גולדנברג, תשנ"ו), וכמוה עשה גם "ועד הלשון". בחירת לשון המקרא ליסוד מערכת הצורות הייתה בלתי נמנעת, כי הלשון העברית החדשה ממשיכה באופן ישיר והדוק חלקים ניכרים מהמערכת הדקדוקית של לשון המקרא. ברוב מחקרי המדקדקים העבריים מימי בעלי המסורה ועד קרוב לימינו נידונה רק לשון המקרא, שרק היא נחשבה ראויה. מעיון בתכניות לימודים ובספרי לימוד בשנים תשי"ח-תשי"ס עולה שהופעת ייחודי התצורה של לשון המקרא בהם הולכת ופוחתת. אפשר לחלק בהכללה את הופעתם בשנים הללו לארבע תקופות:

1. עד תחילת שנות החמישים, תקופה שבה למידת תצורות אלו הייתה פעילה, ולפיכך נושאים כמו עתיד מקוצר ומוארך, ציווי מקוצר ומוארך, עבר ועתיד מהופכים, כינויי המושא הופיעו בכל ספרי הלימוד ואף תורגלו.
2. מסוף שנות החמישים עד אמצע שנות השישים, תקופה שבה היה עירוב בין שתי גישות ביחס לחוקי הניקוד המקראי שאינם נוהגים מחוץ למקרא: (א) הגישה המסורתית - ספרי לימוד (למשל, זיגלמן, תשי"ג) עדיין לימדו באופן פעיל את חוקי הניקוד הללו וייחדו מקום נכבד להוראת טעמי המקרא³ (בגלל התלות ההדדית בין הניקוד לבין ציוני הטעם). (ב) הגישה החדשה - ספרי הלימוד לא כללו את חוקי הניקוד המקראי שאינם נוהגים מחוץ למקרא בפרק הניקוד שלהם, אלא הוסיפו לרוב פרק הסבר מלווה בדוגמות לכמה תופעות

2 מנחקרו של רבין (1970) פורסם תחילה באנגלית, ותורגם לעברית בידי דן (Rabin, 1970).
3 היום נלמדים טעמי המקרא רק לקראת טקס ה"בר-מצווה", ולא בכל בתי הספר.

המיוחדות לניקוד המקרא (למשל: אורנן, 1959). גישה זו מעידה על התחלת ה"יירידה" במעמד לשון המקרא בהוראה. מחברים רבים של ספרי לימוד, כבר מאז שנות החמישים, ערים לבעיה של הדובר הילידי החי בתוך עברית שונה מזו המקראית; אך גם אצל הערים לבעיה קיים פער בין הצהרותיהם במבואות לספרי הלימוד לבין ה"ביצוע" בספרים עצמם. דוגמה לפער כזה הוא תיאור הקשיים בהוראת לשון בבית הספר בהקדמה לספר לימוד: "הוראת הדקדוק הפורמלי המקובל [...] נמצאת בניגוד למציאות החיה של הלשון"; "הכל מסכימים, שאמנם מתקמת מציאות לשונית חדשה, שאין להמשיך לאורך ימים בהוראת דקדוק לשון המקרא כהדקדוק העברי של ימינו" (גושן-גוטשטיין ואחרים, תשכ"ד [תשי"ג], עמ' 18). מחברי הספר טוענים שלצד ההישענות על הדקדוק המסורתי על ספר להוראת הדקדוק העברי "להביא בחשבון ככל האפשר גם את תופעותיה וגילוייה של הלשון החדשה החיה ומתפתחת בתנאיה המיוחדים" (שם). אך למעשה הספר דן בעברית המסורתית בכללים הקדמונים; "מה שכותבים המחברים בהקדמה לספרם, לא יצאו בו ידי חובתם בספר עצמו" (בן-חיים, תשט"ו, עמ' 18, בביקורת על הספר).

3. מאמצע שנות השישים עד אמצע שנות השמונים, תקופה שנדרשה בה ידיעה סבילה בלבד של ייחודי התצורה של לשון המקרא; ספרי לימוד אף מצהירים על כך (למשל: רוזן, תש"ל). ואמנם הצורות המיוחדות לפועל המקראי הופיעו ברוב ספרי הלימוד, אך במינון נמוך יותר, ולרוב בלי תרגול.

4. מאמצע שנות השמונים ועד ימינו, תקופה שבה למידת תצורות אלו פסקה בפרק המורפולוגיה, ולימוד הנושא הועתק לפרק "תולדות הלשון" בחזקת "היסטוריה". פרק זה למדו תחילה כלל התלמידים, ומתחילת שנות התשעים למדו אותו מיעוט בלבד (תלמידי בתי הספר הבוחרים ברמה מוגברת ב"ידיעת הלשון"), וגם זו עדות נוספת לירידת לשון המקרא ממעמדה במציאות ובבית הספר.

מתחילת שנות התשעים ועד ימינו ספרי לימוד רבים שאינם מיועדים לרמה המוגברת מוותרים לגמרי על הוראת ייחודי התצורה של לשון המקרא, ואי-אפשר למצוא בהם את הצורות המקוצרות והמוארכות או את העתיד והעבר המהופכים.

ספרי הלימוד משנות השמונים ואילך שואבים ברובם את המילים, המשפטים והטקסטים מלשון העיתונות. אי-אפשר עוד להאשים בהוראת "לשון המקרא"

4 בשנים האחרונות מסתמנת גישה ללמד לשון במידת האפשר דרך טקסטים. גישה זו באה לידי ביטוי בספרי לימוד מסוף שנות התשעים ואילך (כגון ברגר, 2000).

5 כבר בתשי"א פרסם אורנן את המאמר "דקדוק לדוברי עברית". בספרו "דקדוק הפה והאוזן" (1959), שכותרתו

בלבד. להפך, יש הטוענים שהוראת הלשון היום אינה שמה דגש בשמירת הרצף התרבותי הבא לידי ביטוי בלשון המשותפת לטקסטים שנכתבו מתקופת המקרא ועד ימינו.

טענה ב: הוראת דקדוק בבית הספר נעשית ללא הבחנה בין רכישה טבעית של לשון אם לבין למידת דקדוק (אראל, 1953; 1977; תשמ"א; גושן, תש"ז; ניר, תשל"ד; רבין, 1979; ברמן, תשמ"ז; רביד, תשנ"ב). בתי הספר מלמדים עברית כאילו הייתה "שפה זרה" ואינם מתחשבים בכך שהעברית נרכשת אצל הדובר הילדי בטבעיות בערך מגיל שנתיים, ולפיכך הילדים מגיעים לבית הספר עם ידע לשוני שיש להתחשב בו.

ספר הלימוד שבידי התלמיד בישראל, הדובר עברית, אינו נבדל כמעט מן הספר שבידי סטודנט אנגלי הלומד דקדוק לשון המקרא. אין מקום ללמוד הטיות; אין מסורת להוראת דקדוק; אחת מן הסיבות לקשיים בהוראת הדקדוק העברי היא ערוב בין "דקדוק לאומי" מימי הביניים ו"דקדוק מדעי" שפיתחו מורי המקרא באוניברסיטאות שבאירופה (גושן, תש"ז, עמ' 158-159).

הוראת הנטיות השלמות בפועל ובשם מתאימה לשפה זרה (לוי, תש"ד; צבת, תש"ט). אראל (תשמ"א) נוקט גישה קיצונית ומצביע על שני צירים של חינוך לשוני: ציר ראשון הצומח מתוך לשון האם הראשית של המתחנך, מן ה"יתקן הלשוני" הטבעי שלו ושל סביבתו האינדיבידואלית; וציר אחר - מעין "לשון זרה", עברית תקנית של ספרי דקדוק ושיפור הלשון.

התשובה לטענה: אמנם בעבר לא היו די הבדלים בין הוראת עברית שפה זרה לבין הוראת עברית שפת אם - שתיהן נלמדו בדרך של שינון פרדיגמות. אך תכניות לימודים חדשות מותאמות לתביעות הנובעות מהתפתחות המדעים והוראתם ואינן דוגלות בשינון. מעיון בתכניות לימודים עולה שחל שינוי במטרות הוראת הלשון מקום המדינה עד ימינו. אחד השינויים החשובים ביותר הוא המעבר מן השינון אל ההבנה, מעיסוק בנטיית פעלים ושמות ובשינון השינויים החלים בהם בנטייה אל הבנת דרכי התצורה שלהם ואל הבנת תהליכים לשוניים. לימוד בדרך זו נוגע בשאלות כמו כיצד נוצרות מילים חדשות, מהן דרכי התצורה העיקריות, מהו הקשר בין התצורה לבין המשמעות. נוסף על כך מועדפת היום שיטת החקר בהוראה, שיטה הבאה לידי ביטוי בספרי לימוד מאמצע שנות השבעים (למשל: נצר, תשל"ו).

ספרי הלימוד בתורת הצורות מאמצע שנות השבעים, שבהם חלו השינויים העיקריים בעקבות צאתה של תכנית הלימודים מתשל"ז לאור, חדלו כמעט כליל מלימוד של נטיית השם לפי "מין", "מספר", "סמיכות", "כינוי שייכות". הסיבה לכך היא התחשבות בדובר הילדי שאינו זקוק לשנן מערכות נטייה כמטרה לעצמה. ההנחה היא שדוברי לשון האם ממילא יודעים את מערכת הנטייה באופן טבעי

(שורצולד, תשנ"ט, עמ' 384).⁵ גם הלימוד של נטיית הפועל פחת, ולרוב מוצגת בספרי הלימוד נטייה חלקית בלבד. שינוי חשוב נוסף שללא ספק הושפע מאוד מן המחקר הוא העיסוק בצורני גזירה במקום בצורני נטייה כעקרונות-על. בכך, אפשר לומר, הוגשמה משאלתו-תקוותו של ניר (תשל"ד; תשל"ה) שהציע ללמד יותר דרכי תצורה ופחות נטיות.

מתשל"ז החלו להילמד דרכי התצורה המגוונות המשמשות להרחבת אוצר המילים בעברית. מאותו זמן החלה בהדרגה ההוראה לא רק של בניינים ומשקלים, אלא גם של תצורת בסיס וצורן סופי בעל משמעות ושל תצורת ההרכב או ההלחם, והיתוספו פרקים בדרכי יצירה של שורשים בעברית החדשה - גזורי שם, גזורי לעז, שורשים תנייניים, שפעל, פעלל ועוד. בעניין זה ניכרת הקבלה בין התפתחות המחקר בנושאים אלו (בעיקר בן-חיים, אורנן וניר) לבין ההתפתחות בספרי הלימוד. ועוד, ספרי הלימוד משנות החמישים ואילך אינם נוקטים בגישה סינכרונית טהורה (אף אם הם מצהירים על כך). ברובם קיים שילוב בין הגישה הדיאכרונית לבין הגישה הסינכרונית: ככל שעולה הצורך להבהיר לתלמיד תהליכים לשוניים, קיים דיון רב יותר בדיאכרוני. דיון כזה אינו מתאים להוראת עברית שפה זרה.

טענה ג: קיים פער בין הדקדוק הנוהג בבית הספר לבין הדקדוק של העברית הישראלית (דקדוק שלמעשה עדיין לא נכתב).⁶ מחקר ראשון שעמד על הפער הזה ועל הקושי שהוא יוצר בהוראת לשון בבית הספר התיכון היה חיבור הדוקטור של אראל (1953) "גורמי הקשיים בהוראת הדקדוק העברי ודרכים להתגברות עליהם".⁷ הפער בין הדקדוק שנלמד בבית הספר לבין דקדוק העברית הישראלית הובלט במחקר אצל ח' רוזן, חלוץ העוסקים בעברית הילידית, בספרו "העברית שלנו" (תשט"ז). הוא נקט את שיטת התיאור הסינכרוני-המבני מיסודו של הריס, ובלנק (תשמ"ט) הזדהה עמו. בלנק (בשמו הבדוי "קבלן") פרסם בראשית שנות החמישים 24 מאמרים שכותרתם "לשון בני אדם", בזכות התרת הדיבור העברי מכבלי נורמטיביות מופרזת ובזכות יישומן של שיטות ושל גישות בלשניות מודרניות כדי לעמוד על התפתחות העברית לאשורה. הוא נתן דעתו על רבות מתכונותיה של העברית הישראלית ופרסם תעתיקים פונטיים של עברית מדוברת למעשה (בלנק, תשי"ז). עד לאותה עת הסתייגו חוקרים רבים מהקצאת רובד לשוני נפרד לעברית

5 מלמדת על הנטייה להסתמך על הלשון שבפיהם של מי שהעברית היא לשון אמם, ביקש להגשים את העקרונות המופיעים במאמר. מטרת ההוראה, לדעת אורנן, אינה עוד לשון המקרא בלבד, אלא הלשון המגוונת החיה בפי הלומד ובפי סביבתו, המצויה בספר ובעיתון, ויש לנצל את שליטתו של הלומד בלשון המדוברת. ספרו של אורנן היה בבחינת "סנונית ראשונה", ועברו עוד כשני עשורים עד שחלק מעקרונותיו באו לידי ביטוי בתכנית הלימודים (משרד החינוך, תשל"ז) ולאחר מכן בספרי הלימוד.

6 ניסיון כולל ראשון של מתבר יחיד לתאר את העברית החדשה הוא הספר דקדוק העברית החדשה (Glinert, 1989), אך הספר מתרכז בעיקר בתחביר המשפט, ולא בהגה וצורות.

7 הרעיונות ממחקר זה פותחו בספרו "מבוא למדע הלשון" (אראל, 1977) העוסק בתפקידיו של מדע הלשון, בסדרים המורפולוגיים ובסטיות מסדרים אלו, במגמות סותרות בלשון, כמו מסורת מול חידוש, סטנדרטיזציה מול התרבות, תקינות מול דינמיקה, כתיב המבטא את העבר מול הגייה המייצגת את ההווה.

במקום בציווי; עירוב משקלים וניתוח צורות לא נורמטיבי, כמו *מִסְפָּרָה במקום מִסְפָּרָה; *פְּתָרוֹן במקום פְּתָרוֹן.

טענה ד: מאמץ רב מדי בהוראה מושקע בתקינות: בית הספר מקפיד על תיקון "שיבושי לשון" שאין להם מקום במציאות הלשונית שאנו חיים בה. מחקר מרכזי בעניין זה הוא "התגבשות הדקדוק הנורמטיבי" (בן-אשר, תשכ"ט), המצביע על הבעייתיות הנובעת מן המערכת המורכבת של כללים שנקבעו לפני כאלף שנה, שהתאימו למבטא השונה ממבטאנו, ושהיו עד עת כתיבת הספר חלק נכבד בהוראת הדקדוק בבית הספר. ממחקרו עולה שקרנה של הנורמטיביות יורדת עם עליית מושג האובייקטיביות והתניאור בבלשנות.⁸ מדע הלשון החדש אינו שואף לקבוע מה טוב, מה נכון, אלא לתאר ולנתח בלבד; מכאן עולה, לדעתו, שיש לכאורה קושי לערב בין הוראה על פי מדע הלשון לבין קביעת הלכות לשון. פער בין הדרישות ללשון נורמטיבית ב"דקדוק" לבין השימוש הלשוני ב"מציאות" נמצא אצל דוברים ישראלים, ביניהם תלמידים, בהגיית פכ"פ ובכ"פ. כן נמצא פער בין הדקדוק לבין הביצוע בעיקר בנטיית שורשי גזרת פ"נ על דרך גזרת ע"ו, למשל *מְגִיעִים (שורצולד, תשמ"א). מחקר הדין בקמץ כדגם מייצג מורה גם הוא על פער בין "הדרישות הנורמטיביות והמציאות הלשונית" (רביד, שלאנגר ושראל, תשמ"ו). גם מתוך הצעה לתכנית לימודים של "דקדוק העברית הישראלית הכתובה" (אלון, תשמ"ו) אפשר ללמוד על ערעור במעמדה של התפיסה הנורמטיבית-שמרנית.

התשובה לטענה: היבט שאינו נפרד מכל תכנית לימודים שעניינה לשון הוא היבט התקינות. בשל היותה של הלשון ישות דינמית ומשתנה מצד אחד וישות משמרת ושמרנית מן הצד האחר - היא מעמידה כל העת שאלות של נורמה ותקן.

נורמה של הוראה נקבעת על פי מחנכים ותאורטיקנים של חינוך ומשמשת אבן בוחן לקביעת דרכי הוראה. אמנם את הנורמה הלשונית קובעים מדקדקים, והם לרוב דבקים במנהגי הלשון הקלסית, אך לא הנורמטיביות במציאות הלשונית של שנות הארבעים כנורמטיביות הלשונית בשנות השמונים (רביד, שלאנגר ושראל, תשמ"ו). מורי הלשון הם בעלי הכרעות בענייני לשון (קדרי, 1986) והם נדרשים לאמץ נורמות משתי הדיסציפלינות שלעתים יש ביניהן פער, וקשייהם רבים (שורצולד, תשנ"ט). נערכו ונערכים ניסיונות לעמוד על הבעייתיות שבהכוונת הלשון (טור-סיני ונאור, תש"ך) ולהכניס את מורי הלשון בסוד פעולותיה של האקדמיה ללשון העברית (בירנבאום, תשנ"ט).

יש הרואים את הפתרון לבעיית הנורמטיביות בבית הספר בשימוש הלשוני על פי הנסיבות. יש להיות ערים לשינויים הגדולים שחלו בבלשנות בשנים האחרונות ולראות בלשון מהות לא מונוליטית, הווה אומר יש להתחשב בנסיבות (רבין,

8 ירדת קרנה של הנורמטיביות בהוראה עולה גם מניתוח שינויים בתכניות הלימודים בלשון של המכללות (רוזנר, תש"ס).

1980). עקרונות אלו מקובלים על תכנית הלימודים מתש"ז (משרד החינוך, תשל"ז) המצהירה על תפיסה של שימוש בלשון על פי הנסיבות, נורמות שונות למשלבים השונים, ברוח הנספח "תקניות מהי?" (שם, עמ' 27-28). בית הספר התיכון מעצם טיבו עוסק בעיקר בלשון הפורמלית, ולכן קיימת בו מגמה של הכוונה ללשון התקנית, המתאימה לנסיבות רשמיות-לימודיות. ספרי לימוד מטבעם מדגישים את הפרודוקטיביות הפורמלית והנורמטיבית, ולא את זו העממית, שבה דוברים בלתי מקצועיים מחדשים מילים על פי תחושתם הלשונית (Berman, 1987). בכל זאת ספרי לימוד רבים מאז שנות השמונים מזכירים גם את הפרודוקטיביות העממית, בעיקר ביצירת פעלים גזורי שם, כמו מִשְׁתַּפֵּן (בעגה); בצירוף סופית לבסיס קיים, כמו קִטְנָצִיק; או בצירוף של שני בסיסים בלשון הפרסומת, כמו פְּלֻדָּת.

נקודות העימות העיקריות בין התפיסה הנורמטיבית לתפיסה המשלבת באות לידי ביטוי בעיקר בתחום ההגה, למשל הדרישה להקפדה על ההטעמה הנכונה במילים המועדות לפורענות, כמו שְׁמוֹנָה, אֶצְבַּע, כּוֹבֵעַ, אֶמְצַע, גְּלִידָה (פינציובר, תשל"ז, עמ' 55). בתחום הצורות הדקדוקיות קיימת לרוב הסכמה בין מורים, מחברי ספרי לימוד ומחברי שאלונים של בחינות הבגרות באשר לשאיפה לסלק צורות לא תקינות, אף על פי שהן רווחות ב"עברית הישראלית הדבורה", אך משנות השמונים הסכמה זו היא להלכה ולא למעשה. למעשה, התקינות במערכת הצורות משנות הארבעים ועד שנת אלפיים עברה משליטה בצורות התקינות בכלל לשליטה בצורות התקינות בעיקר במערכת הפועל (וכן במילות היחס ובשם המספר) - תקינות לשונית הקשורה לגזרה (מְטִיף לעומת מְקִים), לבניין (לְהַפְגֵּס ולא *לְהַכְנֵס; לְיַבֵּא ולא *לְיַבֵּא; תְּהַנֶּה ולא *תְּהַנֶּה), להשפעת הגרוניות (מְפַאֵר ולא *מְפַאֵר). באשר למערכת השם, תכנית הלימודים וספרי הלימוד משנות השמונים ואילך ויתרו על ידיעה פעילה של משקלי השם שהייתה עיקר הלימוד בשנות החמישים והשישים.

טענה ה: אין מלמדים בבית הספר על פי הבלשנות המודרנית. ספרי הדקדוק מסוּף המאה ה-י"ט וראשית המאה ה-כ" לא חדרו לרוחו של הדקדוק ולא תפסו את מהותו ותפקידו לאור הבלשנות החדשה, צמצמו את לימוד הדקדוק והגבילוהו לשינון כללים, "ועל ידי כך הפריחו את נשמתו של מקצוע זה [...] לא ייפלא, אפוא, שלימוד זה היה מטרה לחצי לעגם של סופרים [...] שבעיניהם היה המדקדק הטיפוסי מין בר-נש המוכן להרוג וליהרג בגלל נקודה אחת" (חומסקי, 1967, עמ' 189-190). ספרי הדקדוק לבית הספר מזניחים בניסוח כלליהם הן את תוצאות המחקר המודרני בלשון הטקסטים שעליהם הם מתבססים, הן את השיטות המודרניות שהיו מאפשרות להם לעתים להסיק כללים אמינים יותר. אשר להוראת הדקדוק עצמו בבית הספר, "נראה כאילו המחקרים בני זמננו בלשון המקרא, בלשון חז"ל, בלשון ימה"ב ולשון זמננו לא היו, ואפילו הם מצוטטים לעתים בספרי הלימוד המתקדמים כדי לאשש איזו קביעת כלל, אין

ההוראה בכיתה מושפעת כמלוא הנימה ממה שקורה במדע" (רבין, 1979, עמ' 105-106).

התשובה לטענה: תכניות הלימודים וספרי הלימוד מסוף שנות השבעים מצהירים שיש ללמד את הלשון כתחום דעת בעל סטנדרטים מדעיים. החינוך הלשוני בתחילת המדינה התמקד בגישה הפונקציונלית, בכשירות הלשונית בלבד, ואילו בימינו משולבת בו גם הגישה המדעית המעמידה במרכזה את ההתבוננות בלשון ואת הגילוי. גישה זו מבקשת ללמד בבית הספר את הלשון כמדע, בדרך של התבוננות ושל גילוי, בהבניית מושגים בתחום הלשון ובתיאור המציאות הלשונית (גישה זו התאפשרה כיוון שהמציאות החברתית בבתי הספר היא של רוב של תלמידים דוברי עברית). מהמחקר עולה שהגישה המנחה של תכניות הלימודים וספרי הלימוד לאורך חמישים שנה משתנה מגישה המעוניינת בלימוד הלשון לגישה המעוניינת גם בלימוד על הלשון (יצירת ידע מטא-לשוני).

לא רק התפתחות המדעים אלא גם הידע שהצטבר על הפסיכולוגיה של הלמידה ועל הפסיכולוגיה ההתפתחותית מובא בחשבון בספרי הלימוד החדשים, ועניין זה ניכר בעריכה הדידקטית של רובם. לדוגמה, את האנלוגיה של בנייני הפועל ומשקלי השם מן הגזרות העלולות אל הבניינים והמשקלים המקבילים להם מגזרת השלמים המצויה בכל ספרי הלימוד מתחילת שנות השמונים, אנלוגיה שכבר נקטו מדקדקי ימי הביניים, אפשר לראות כקשורה לעקרונות הפסיכולוגיה של הלמידה, שאחד מהם הוא נוחות התפיסה של השלם במקום החלקי. ועוד, תורת הלמידה מדגישה את חשיבות הכרתם של גבולות הזיכרון ומכאן את העברת הדגש בלמידה מלימוד פרטים ללימוד עקרונות והשימוש בהם. ואמנם עולה מהמחקר שתכניות הלימודים וספרי הלימוד עברו משינון ללימוד עקרונות של מבנה הלשון העברית.

ובאשר לפסיכולוגיה ההתפתחותית, תורתנו של פיאז'ה (Piaget, 1970) עזרה להתאים פיתוח מושגים לקבוצות גיל שונות: מחשיבה אינטואיטיבית-אגוצנטרית בילדות לפעילויות מוחשיות בילדות המאוחרת ועד פעילויות פורמליות בבגרות. מעין בתכניות הלימודים ובספרי הלימוד עולה שההתחשבות בגיל הלומדים ובעיבוד הדידקטי של החומרים הולכת וגוברת עם השנים. לפני קום המדינה ובראשית ימיה תלמידי הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי ותלמידי בית הספר התיכון למדו מאותם ספרים, ואילו משנות השישים חוברו ספרים שונים לגילים השונים.

לסיכום, אפשר לומר בהכללה שהטענות שהדקדוק שמלמדים בבית הספר התיכון משמים, בלתי מעודכן ואינו עוקב אחרי המחקר המעודכן נמצאו נכונות בחלקן משנות הארבעים עד שנות השבעים, אך אינן נכונות לימינו. מבדיקת תכניות הלימודים וספרי הלימוד עולה שתכנית הלימודים מתש"ז הייתה נקודת מפנה ועברה משינון העשוי להיות משמים לחקר ולהוראת לשון בדרך מדעית (ויש הטוענים "אוניברסיטאית" מדי).

למרות הדעה שרווחה בציבור (ולעתים רווחת גם היום) ובאה לביטוי גם בפרסומים הדניים בחינוך לשוני, בעיקר עד שנות השבעים, שהוראת הלשון בבית הספר התיכון "מאובנת", "מיושנת", "מלמדת כללים של ימי הביניים" וכיוצא באלה, נמצא שקיימת השפעה ישירה ועקיפה של המחקר הלשוני החדש על תכניות הלימודים ועל ספרי הלימוד, השפעה ההולכת ומתעצמת בד בבד עם התפתחות המחקר הלשוני. עם זאת עולה מהמחקר שתכניות הלימודים ובעקבותיהם גם ספרי הלימוד מייחסים חשיבות רבה לתכנים שעמדו במבחן הדורות ולבשו צורה וסגנון, לפיכך לא נמצאה דחייה מוחלטת של שיטות קודמות. ממצא זה תואם את ההשקפה 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).

ביבליוגרפיה

- אדן, ש' (1971), תכניות הלימודים החדשות - עקרונות ותהליכים, על תכניות הלימודים החדשות (משרד החינוך והתרבות, מעלות), עמ' 21-69.
- אורנון, ע' (תשי"א), דקדוק לדוברי עברית, החינוך, תשי"א, חוברת א', עמ' 48-58.
- אורנון, ע' (1959), דקדוק הפה והאוזן (מהדורה רביעית), ירושלים (ענבל).
- אורנון, ע' (תשל"ה), פורמלי ופונקציונלי, ספר רוזן, ירושלים, עמ' 37-44.
- אורנון, ע' (תשל"ז), לקראת חינוכו של בן-תרבות עברי במדינת ישראל, משמעותה של הוראת העברית בבית הספר (עורכים: י' נימן וא' צלמון; משה"ח), עמ' 47-68.
- אלון, ע' (תשמ"ו), דקדוק העברית הישראלית הכתובה (הצעה לתכנית לימודים), הוראת הלשון במוסדות להכשרת עובדי הוראה, ירושלים (משה"ח).
- אראל, א' (1953), גורמי הקשיים בהוראת הדקדוק העברי ודרכים להתגברות עליהם, חיבור דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אראל, א' (1977), תחיית העברית מנקודת הראות של מדעי הלשון, המעשה החינוכי - עיון ומחקר - קובץ לזכרו של פרופ' סיני אוקן, תל אביב (יחדיו).
- אראל, א' (תשמ"א), הזמנה לתכנית לימודים, פרקים ג' (משה"ח), עמ' 11-18.
- בלאן, י' (תשכ"ז), דקדוק עברי שיטתי, ירושלים (המכון העברי להשכלה בכתב).
- בירנבאום, ג' (תשנ"ט), מקומה של הכוונת הלשון בימינו, ספר רפאל ניר, ירושלים (כרמל), עמ' 334-349.
- בלנק, ח' (תשי"ז), קטע של דיבור עברי ישראל, לשוננו כ"א, עמ' 33-39.
- בלנק, ח' (1954-1952), לשון בני אדם (כינוס: מי זינגר, תשמ"ט), ירושלים (מוסד ביאליק).
- בן-אשר, מ' (תשכ"ט), התגבשות הדקדוק הנורמטיבי בעברית החדשה, תל אביב (הקיבוץ המאוחד).
- בן-חיים, ז' (תשי"ג), דקדוק בני אדם, משא 54, ט"ז באלול תשי"ג (וכן בתוך לשון בני אדם, כינס מ' זינגר (תשמ"ט, מוסד ביאליק), עמ' 71-78).
- בן-חיים, ז' (תשט"ו), בשולי ספר דקדוק שימושי, לשוננו לעם ו', עמ' 17-24.
- בן-חיים, ז' (תשט"ו), לתיאורה של העברית כפי שהיא מדוברת, תרביץ כ"ד, עמ' 337-342.

בן-טולילה (תש"ן), העברית המדוברת, העלון השבועי, ט"ו, ט"ז (האקדמיה ללשון העברית ומשה"ח); וכן בלשוננו לעם מ-מ"א (קובץ לשנת הלשון), עמ' 266-278.

ברגר, א' (2000), שפה בהקשר, אבן יהודה (רכס).

ברמן (אהרונסון), ר' (תשמ"ז), על הבעייתיות בחקר העברית החדשה ובהוראתה, פרקים ז' (משה"ח), עמ' 84-96.

Berman, R., Productivity in the lexicon: New-word formation (1987) ר' ברמן, strategies in Modern Hebrew, *Folia Linguistica* 21, pp. 425-461.

גולדנברג, ג' (תשנ"ו), העברית כלשון שמית חיה, הלשון העברית בדרכי התפתחותה ובהתחדשותה (האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים), עמ' 148-190.

גושן-גוטשטיין, מ', ז' ליבנה ו-ש' שפאן (תשכ"ד [תשי"ג]), הדקדוק העברי השימושי, מהדורה אחת עשרה, ירושלים ותל אביב (שוקן).

Glinert, L., *The Grammar of Modern Hebrew*, Cambridge, (1989) ל' גלינרט, University Press.

זיגלמן, י' (תשי"ג), דקדוק עברי חדש (יבנה).

חומסקי, ז' (1967), הלשון העברית בדרכי התפתחותה, ירושלים (ראובן מס).

טור-סיני, נ"ה ונאור מ' (תש"ך), האפשר לכוון את התפתחות לשוננו? לשוננו לעם י"א, עמ' 120-130.

לוי, י' (תש"ד), בעיות יסוד בהוראת לשוננו, דרכי החינוך, עמ' 1-8.

מרבך, א' (תשנ"ב), הוראת העברית בבתי הספר התיכוניים בארץ: היש צורך בגישה חדשה? חלקת לשון 8, עמ' 7-17.

משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים (תשל"ז), עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה א. ידיעת הלשון, הצעה לתכנית לימודים, ירושלים.

ניר, ר' (תשכ"ד), התייחסות גישה תיאורית להוראת הלשון העברית בבית הספר התיכון? החינוך ל"ו, חוברת א', עמ' 41-44.

ניר, ר' (תשכ"ו), על תוקף בחינות הבגרות במקצוע 'לשון עברית', מגמות י"ד (4), עמ' 272-276.

ניר, ר' (תשכ"ט), הוראה 'פונקציונלית' של הדקדוק העברי - מהי? מטודיקה א' (המחלקה לפדגוגיה של אוניברסיטת ת"א), עמ' 11-18.

ניר, ר' (תשל"ד), הוראת העברית כלשון אם, תל אביב (הוצאת עמיחי).

ניר, ר' (תשל"ה), בדיקת ההישגים בדקדוק עברי בבחינות הבגרות, *החינוך מ"ז* (ד-זה), עמ' 249-261.

ניר, ר' (תשל"ז), לבירור המושג "טעות" בלימוד לשון-האם, *עיונים בחינוך*, 13, עמ' 81-92.

ניר, ר' (תשל"ח) מחסום הלשון בחינוכו של התלמיד טעון הטיפול, *פרקים א' (משה"ח)*, עמ' 33-41.

ניר, ר' (תשמ"ג), על דרכי הכשרת המורים ללשון עברית בבית-הספר הישראלי, *בין חינוך לפסיכולוגיה* (בעריכת מ' ניסן וא' לסט), ירושלים (מאגנס), עמ' 155-170.

ניר, ר' (תשנ"ח), מדיניות לשונית וחינוך לשוני, *איגרת מידע מ"ה*, ירושלים, משה"ח, עמ' 5-10.

נצר, נ' (תשל"ו), *הניקוד הלכה למעשה*, רמת גן (מסדה).

פיאגה, ג' (1970), *Science of Education and the Psychology of the child*, N.Y (The Viking Press).

פינציבר, א' (תשל"ז), *פרקי אהו"י - מדריך למורה*, ירושלים (משה"ח).

צבת, מ' (תש"ט), לתכנית לימוד הדקדוק בבית הספר התיכון, *החינוך*, אדר תש"ט, עמ' 368-370.

קדרין, מ"צ (1986), *המורה לעברית כבעל הכרעות בענייני לשון*, הרצאה במסגרת הסדנה הבי"ל השלישית לחינוך יהודי בתפוצות בנושא "המורה היהודי", תל אביב (אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך), 20-22 באוקטובר.

רביד, ד', שלזינגר, י' ו-צ' שראל (תשמ"ו), חוק חיטוף הקמץ: הדרישות הנורמאטיוויות והמציאות הלשונית, *פרקים ז'*, עמ' 118-131.

רביד, ד' (תשנ"ב), הוראת העברית בבתי הספר התיכונים בארץ: דרושה גישה חדשה, אבל מהי? (תגובה למאמרה של ד"ר א' מרבך), *חלקת לשון*, 8, עמ' 18-23.

רבין, ח' (תשי"ח), עברית בינונית, *לשונו לעם ט'*, עמ' 88-92.

רבין, ח' (1970), *Rabin, H., Hebrew, Current Trends in Linguistics*, 6, pp. 304-346. (תשנ"ט), בעברית בתרגום דן, ב': מחקר העברית, חקרי לשון, ירושלים (האקדמיה ללשון העברית ומוסד ביאליק), עמ' 80-121.

רבין, ח' (1979), הדקדוק שאנו מלמדים, בתוך *מנחה לקודש* (המועצה להנחלת הלשון), עמ' 103-107.