

שער דביעי:

**לשון, תקשורת
והוראה**



לשון של תרבות ותרבות של לשון

א. נורמות של לשון

חינוך לשוני, כמו כל סוג של חינוך, מחייב הקניה של נורמות. נורמות של לשון נועדו לקבוע "לשון נכונה" מהי, אילו מבעים תקינים הם ואילו מילים הן קנוניות, כשרות לשימוש. יש להבחין בין נורמות לשוניות לנורמות של התנהגות לשונית. הנורמות הלשוניות נוגעות להיבטים הדקדוקיים (היגוי, כתיב, צורות ותחביר) והסמנטיים (קישור מילה וביטוי עם המשמעות המקובלת), ואילו הנורמות ההתנהגותיות נוגעות למוסכמות חברתיות, הכוללות התבטאות ההולמת את הנסיבות, התחשבות במשלב ובערוץ התקשורת (רמת הפורמליות של התקשורת; לשון מדוברת או לשון כתובה). עם זאת יש הסוברים שהשימוש בלשון הוא בראש וראשונה אינסטרומנטלי, משום שעליו לשרת בהצלחה את צורכי התקשורת של האדם החי בחברה מסוימת. מבחינה זו, כך טוענים האינסטרומנטליסטים, דומה הדבר לשימוש ברגליים המשרתות את צורכי התנועה של האדם. התפקוד התקשורתי היומיומי הוא אכן הרובד הבסיסי של ההתנהגות הלשונית. אולם מעבר לרובד התקשורתי האינסטרומנטלי מצוי רובד חברתי-תרבותי. הרובד החברתי קשור לדרך "המקובלת" של בחירת המילים והמבנים התחביריים. הצלחתו של תהליך התקשורת הלשונית אינה נמדדת רק ביכולת להעביר מסר מובן לבן השיח אלא גם בהימנעות מלהישמע יוצא דופן בהתבטאות המילולית בהקשר נסיבתי וחברתי מסוים. מקובל לכנות תכונה זו של השיח בשם "הלימות" (appropriateness).

הנורמות הסוציו-לשוניות מתבססות על ההנחה שבכל לשון טבעית קיימות מערכות שמהן אפשר לבחור את דרך ההבעה המתאימה ביותר למצב הנתון (Bartsch, 1987). נורמות אלה נתונות לשינויים, וככל שהמשלב עממי יותר, כן גדול קצב השינויים, ואכן הדינמיות הרבה ביותר רווחת בשימוש בסלנג. העמידה בנורמות הסוציו-לשוניות, הכרוכה במעקב מתמיד אחרי השינויים החלים בהן, היא אחד מתסמיני הסוציאליזציה של האדם. בלשון פשוטה: "אם הוא מדבר כמונו, הוא אחד משלנו".

רובד עמוק יותר הוא הלשוני-תרבותי. רובד זה אינו מציב אמנם נורמות מוגדרות להתנהגות הלשונית. הוא מתבטא במציאותה של תשתית אוריינית, שהיא תנאי להבנה טובה ועמוקה יותר של טקסטים מסוגים שונים. התשתית התרבותית מספקת לדובר העברית מארג של אסוציאציות אינטר-טקסטואליות. במובן זה אפשר לטעון כי גם לימוד של טקסטים קלאסיים, כגון פרקי תנ"ך ותורה שבעל פה,

וכן טקסטים ספרותיים קנוניים, הם חלק מלימוד הלשון. יתר על כן, גם ידע כללי, שאינו קשור למורשת היהודית, חיוני ליצירת תשתית אוריינית-תרבותית (Hirsch, 1988). כדי להבין טקסט כראוי זקוק אדם למידע שמעבר לפענוח של סימני הלשון כדי להיעזר בו ולקשור אליו את הנאמר בטקסט. חלק מסוים מן התשתית הזאת עשוי התלמיד לרכוש באמצעות שינון של קטעים נבחרים, שאפשר להעלותם בזיכרון לצורך הטמעה של מידע חדש הטמון בטקסטים שעמם ייפגש בשלבים מאוחרים יותר של חינוך.

הקניית תשתית לשונית-תרבותית של לשון - האם היא חלק בלתי נפרד מן האקולטורציה של התלמיד. חשיבותו של הרובד התרבותי בבית הספר בולטת, מאחר שתפקידו הראשוני של בית הספר הוא להפגיש את התלמידים עם הלשון הכתובה ולהקנות להם כשרים אורייניים שמעבר לתפקוד התקשורתי הבסיסי. לא בכדי קרוי המוסד החינוכי בשם "בית ספר", שכן במרכז החינוך המוסדי עמד, ועדיין עומד, **הספר** (במקור - הכוונה לספר התנ"ך), כלומר הטקסט המודפס, שהוא מטבעו שמרני יותר מן הלשון המדוברת, העממית.

בדיונים הנערכים בקרב מורים ואנשי חינוך על כישלונות של תלמידים בישראל בהבנת הנקרא מוזכרות - כגורם מרכזי - הדרכים המקובלות להקניית הכושר הבסיסי של הקריאה בעברית, כלומר קריאת הפענוח. אולם אין נותנים את הדעת במידה מספקת להבנה נאותה ושלמה של תוכן הדברים. יתר על כן, התוכן הכלול בטקסט נתון הוא במובן מסוים "קצה הקרחון" של המשמעות המלאה. הבנת הטקסט על מלוא משמעויותיו מותנית, כאמור, בהימצאות תשתית של ידע, לשוני וחוץ-לשוני, וכשזו חסרה או פגומה, התלמיד מתקשה להטמיע את התכנים החדשים בסכמות הקוגניטיביות שלו (Goodman, 1996).

תפקידו של בית הספר להקנות לתלמידיו את האוריינות התרבותית באמצעות המקצועות כולם. קיימים יחסי גומלין ברורים בין לימוד לשון - האם כאמצעי להבנת טקסטים המשמשים במקצועות הלימוד השונים ובין הידע הנרכש במקצועות הללו והמשמש בסיס להבנה של טקסטים בכלל.

ב. לשון המורים ולשון ההוראה

האוריינות התרבותית נחוצה לאדם בעיקר כדי לאפשר תקשורת טקסטואלית-קולטנית (רצפטיבית), כלומר **צריכה** של מסרים מסוגים שונים. לצורך ההבנה הנאותה של טקסטים, בעיקר טקסטים כתובים, זקוק אדם **לתשתית אוריינית-תרבותית**, ואילו לצורך ההבעה נדרשת לו **תרבות של לשון**. תרבות כזו מתבטאת בכושר להתנהג על פי נורמות לשוניות וסוציו-לשוניות מקובלות. במשמעותה הרחבה היא כוללת, מלבד השליטה בנורמות לשון בסיסיות, גם תרבות של שיחה וויכוח, הימנעות מצעקות ומאלימות מילולית המתבטאת בביטויים פוגעים ובאמירות החורגות מן "התקנות הפוליטית".

אימוץ של תרבות לשונית בקרב המורים חשוב במיוחד, מאחר שאין חולקים על כך כי הכלי העיקרי שבו משתמש המורה הוא הלשון. חשיבות ההתנהגות המילולית של המורה נעוצה הן בצורך האינסטרומנטלי לתקשר עם התלמידים כדי להעביר להם מידע ומסרים הקשורים להוראה הן בכך שהיא משמשת מופת ודוגמת חיקוי לתלמידים. המורים מייצגים בעיני התלמידים את חברת המבוגרים הסובבת אותם, ולכן דרך התבטאותם נתפסת כשימוש הנורמטיבי בלשון לצרכים פורמליים.

בית הספר וחדר הכיתה הם בגדר "סביבה לשונית". בדיקות שונות מצביעות על כך שבמרבית הזמן המוקדש ללימודים בכיתה (להוציא שיעורי אמנות וספורט) המורים הם המדברים אל התלמידים (למעלה מ-70% מהזמן). תלמידי בתי הספר (מתחילת בית הספר היסודי ועד לסיום התיכון) חשופים בסך הכול ל-6,000 שעות, לפחות, של דיבור מפי המורים. מכאן שיש בסיס להנחה שלשפה שבה משתמשים המורים יש אכן השפעה מצטברת ניכרת על דרך ההבעה של התלמידים.

מה טיבה של העברית הזאת, שהתלמידים חשופים לה? האם הסביבה הלשונית של כיתת הלימוד מעניקה לתלמידים **תרבות נאותה של לשון**? האם מציבים המורים לתלמידיהם נורמות נאותות להתנהגותם הלשונית? ובניסוח בוטה יותר: מדוע נכשל החינוך הלשוני בבית הספר במתן הכלים הנחוצים להבעה נאותה - בכתב ובעל-פה - לתלמידיו?

בתקופה שקדמה להקמת המדינה רכשו המורים את העברית כשפה שנייה. הם דיברו בכיתה "עברית יפה", היינו במשלב גבוה. רווחה בקרבם ההכרה שיש לדבר אל התלמידים בלשון טובה, אליטיסטית, כדי לקרבם אל העברית הקלסית והספרותית (ולתפיסתם - הנורמטיבית). המורים ראו בעצמם שליחים של התנועה לתחיית הלשון, ששורשיה בסוף המאה הי"ט. הם ראו במערכת החינוך את האמצעי העיקרי כדי "להחזיר את עטרת העברית ליושנה", להשליט את הדיבור בעברית "הטובה", הקלסית, בכל תחומי החיים בקרב יהודי ארץ ישראל. בכך הלכו המורים בדרכם של כותבי הספרות העברית החדשה, שלא התירו ללשון העממית לחדור אל הכתיבה הספרותית (בן-שחר, 1983).

במשך השנים הלך וגדל הפער בין לשון ההוראה ובין השפה העממית, המשמשת את הדוברים לתקשורת יומיומית בבית וברחוב. להרחבת ההבדלים בין המשלבים היו תוצאות חיוביות, ובצדן גם שליליות. מצד אחד שימשה לשון המורים מופת להבעה שבכתב, ובכך העשירה את כושר הביטוי של התלמידים בניבים ובמטבעות לשון. אולם בדרך זו נקבע להבעה הלשונית רף גבוה שקשה להשיגו, והדבר הביא לזלזול מסוים בלשון "המליצית" של המורים. כך נוצרו סיפורים ובדיחות דוגמת המורה שטבע בכינרת משום שקרא לעזרה "הושיעו, הושיעו!" ואיש לא הבין את פשר הזעקה ולא בא לעזרתו...

בימינו לשון ההוראה של המורים בישראל אינה שונה במידה רבה מן העברית הנשמעת בשיח הציבורי שמחוץ לחדר הכיתה ומזו שבפי אנשי ציבור בראיונות

ברדיו ובטלוויזיה ושבה מדברים בישיבות של הכנסת ושל גופים ציבוריים ופוליטיים. השימוש בסגנון כזה אינו מעורר תחושת זרות, ולכן אינו יוצר חיץ לשוני-תרבותי בין מורים לתלמידים. לשון המורים כוללת מבנים תחביריים וביטויים השגורים בעברית העממית, והיא שונה מן העברית הנמלצת "הגבוהה", עשירת הניבים ומטבעות הלשון הלקוחים מן המקורות, שאפיינה את לשון ההוראה במחצית הראשונה של המאה ה-20.

מחיר ההתקרבות אל עולמם הלשוני של התלמידים מתבטא בתהליך של התרחקות ממקורות הלשון העברית. הדבר בולט בעיקר בבתי הספר של הזרם הממלכתי (להבדיל מן הממלכתי-דתי), שבהם מגיעים לעתים לקיצוניות: מתוך נטייה לאינסטרומנטליות תקשורתית של השפה ולשאיפה להתקרב אל העברית המדוברת, נעשתה העברית שבפי המורים רדודה, חסרת עומק. זוהי "עברית פונקציונלית" שזיקתה לטקסטים קלאסיים וספרותיים של העברית הולכת ונחלשת, עברית דלת מילים וניבים.

ג. הקניית עולם שיח תרבותי משותף

האם אפשר לטפח תשתית אוריינית-תרבותית משותפת לתלמידי בתי הספר בישראל? הפתרון טמון, לדעתנו, בהצעה להנהיג תכנית לימודים בלשון העברית וספרותה, מחטיבת הביניים, המבוססת על לימוד של טקסטים קנוניים הלקוחים הן מן המקורות (המקרא, המשנה והמדרשים) הן מיצירות של הספרות העברית של המאה העשרים. סוללה של טקסטים כאלה תהיה בבחינת בסיס לימודי מחייב שכל מורה או מוסד יוסיפו עליו לפי לבחירתם. התשתית האוריינית-תרבותית שיקנו הטקסטים הקנוניים תאפשר לתלמידים לתפקד בעולם שיח (universe of discourse) תרבותי-לשוני משותף. בדומה לקביעת "תכנית ליבה" משותפת לכל בתי הספר, יש מקום להעמיד "רשימת ליבה" מחייבת של טקסטים קנוניים.

מדוע לא הונהגה עד עתה תכנית מסוג זה? הסיבה נעוצה בקושי להרכיב רשימה מוסכמת המקובלת על דעת הכול. בחברה פלורליסטית רב-תרבותית כשלנו כל ועדה שטיטול על עצמה את המשימה לתקשה להגיע לרשימת טקסטים מקובלת. מן הסתם לא יהיה אפוא מנוס מלהרכיב רשימה של טקסטים המאפשרת בחירה מסוימת. הרשימה תורכב כך שאפשרות הבחירה של הטקסטים הבסיסיים לא תהיה רחבה מדי, אולם יהיה מקום להרחבה ולתוספות על פי בחירתו של המוסד.

הכרה של טקסטים מתבטאת בשינון סלקטיבי של קטעים. הדבר חיוני כדי ליצור רשת של אסוציאציות לשוניות-תרבותיות, שהיא כה חיונית להבנת הנקרא ברמה נאותה. הכרה של קטעים נבחרים מתוך הטקסטים הקלאסיים תומכת באחד הרכיבים החשובים להבנת הנקרא - אינטרטקסטואליות. בוויכוח המתעורר אצלנו מדי פעם בפעם בעניין מקומו של השינון בלימוד טקסטים מקובל להציג את "שיטת השינון" כמנוגדת ל"שיטת הבנת הנקרא". הצגה כזו נראית לנו מוטעית,

אם מדובר בהבנת הנקרא ברמה שמעבר לרמת הפענוח הבסיסי של סימני הכתב. ראוי להדגיש כי אינטרפרטציה לצורך הבנה של טקסטים אינה מנוגדת לשינון של קטעים נבחרים. אדרבה - במקרים רבים עשוי השינון להשלים ולהעשיר את הלומדים. זכירה של קטעים וביטויים מטקסטים קנוניים תיצור אצלם רשת של אסוציאציות, כך שיוכלו לשלוף ביטויים מסוימים מן הזיכרון בעת הצורך, וכך, לשפר את ההבנה ואף את כושר ההבעה שלהם.

הצעה זו עשויה להזכיר את רעיונותיו של הירש מאוניברסיטת וירג'יניה, שבספרו הנודע "אוריינות תרבותית" (פורסם לראשונה בארצות הברית בשנת 1987) פיתח תאוריה שלפיה יש ללמד את התלמידים בכל בית ספר אמריקאי חמשת אלפים מונחים בסיסיים (שמות, ביטויים, תאריכים ומושגים), כדי להקנות להם בסיס לצורך תפקוד נאות בחברה אוריינית מודרנית. כדי ללמד את המושגים, הם טעונים, כמובן, **קונטקסטואליזציה** באמצעות שיבוצם בהקשר המתאים של תכנית הלימודים. הדבר מחייב לבנות תכנית לימודים מתאימה, שלפיה ילמדו התלמידים את המונחים בהקשרים משמעותיים, ולא ברשימה אלפביתית סתמית. הרעיון ללמד סוללה של טקסטים קנוניים שונה מן "האוריינות התרבותית" של הירש. הוא מבוסס על ההנחה שה**טקסט** מצוי במרכז ההוראה, והוא המעניק ללימוד את ההקשר הנאות. חומר הנלמד בדרך זו יהיה זכיר יותר, משום שנרכש בדרך משמעותית.

אפשר להסתייע במסורת היהודית רבת השנים של לימוד טקסטים מקודשים וליטורגיים ושינונם לצורך "פסוק לי פסוק". גם המסורת הצרפתית של *explication de textes* עשויה לתרום לקידום הדידקטיקה של הבנת הנקרא. על פי מסורת זו בוחר המורה בטקסטים, או בקטעים נבחרים מתוך טקסט, ומנתח אותם בצורה יסודית, פרטנית. בניתוח כזה נותנים התלמידים את דעתם על מילים ומשמעיהן ועל המבנים התחביריים. הם דנים במבנה הצורני של מילים ובהבחנות סמנטיות בין מילים קרובות משמעות. בעת ניתוח הטקסט משתמשים התלמידים במידע הרקע שלהם, וכן מופנית תשומת הלב אל רימוזים (אלוזיות) אינטר-טקסטואליים. ניתוח כזה כרוך בקריאה אטית, מדוקדקת. אין צורך "לטפל" בכל טקסט בדרך כזו, אולם אין לוותר על כך בשם "ההבנה הכוללת" (ראו ניר, 1974, עמ' 173).

ד. הקניית תרבות של לשון

בית הספר נכשל בימינו בחינוך הלשוני בשני תחומים: בהקניית תשתית לשונית-תרבותית ("לשון של תרבות") מצד אחד ובהקניית תרבות של לשון מצד שני. הציווי "דברי חכמים בנחת נשמעים" היה למליצה ריקה, ועל כך יעידו הקולות (הצעקות) העולים מחדרי הכיתות. מורים המדברים אל תלמידיהם בטון שקט וענייני הם בגדר תופעה חריגה בבתי הספר. אפשר להיווכח בכך תוך כדי סיור אקראי במסדרונות של בתי הספר. "תרבות הצעקות" של המורים גובלת לעתים

קרובות באלימות מילולית. מוכרת התופעה שילדים שלמדו בבתי ספר באירופה או בארצות הברית ונכנסים לכיתה ישראלית טיפוסית - טון הדיבור של המורה מהלך עליהם אימים (ראו בעניין זה גם פלד ובלום-קולקה, תשנ"ז). כשהם מתאוששים מן ההלם, הם עלולים לסגל לעצמם בהדרגה את הצעקנות, לעשותה נורמה מקובלת ולהחיל אותה גם על התנהגותם הלשונית במגעיהם עם חברים ועם בני משפחה.

מקורותיה של "תרבות הצעקות" בבתי הספר נעוצים, ככל הנראה, בצורך להשליט משמעת בכיתות גדולות, מאוכלסות, וכדי להתגבר על רעשי רקע (דיבורי התלמידים) במהלך השיעור. ההתנהגות הצעקנית של המורה הופכת בהדרגה לנורמה מקובלת, למעין "נקודת פתיחה" שאין לרדת ממנה. התוצאות מתבטאות במקרים רבים בצרידות של המורה - תכונה שהפכה לאחת מן התכונות המאפיינות את העוסקים במקצוע. במישור החברתי נוצרות נורמות פסולות להתנהגות הלשונית של התלמידים גם מחוץ לבית הספר. נורמות כאלה הן, כאמור, קרקע נוחה לצמיחת אלימות מילולית בחברה, ובהמשך - גם סכנה לאלימות פיזית.

לחברה הישראלית יש דימוי של חברה אלימה, שהשימוש האלים בלשון הוא אחד מתסמיניה. צעקנות, ולפעמים גם אלימות לשונית, אופייניות לתקשורת הבין-אישית, אך אינן נדירות גם בשיח הציבורי ובאמצעי התקשורת. הדבר מתבטא בשיסוע של דברי הזולת, בהרמת קול בלא צורך ענייני ובפגיעה אישית במענה לטיעונו של בן השיח (ארגומנטום-אד-הומינם), במקרים רבים במקום דיון ענייני, תוכני. תרבות לשון לקויה מצויה, למשל, בדיונים הנערכים בתכניות שיח (talk shows) בטלוויזיה, דוגמת "פוליטיקה", ואף בדיוני הכנסת.

נוסיף לכך היבט אחר הקשור לתרבות הלשון הבולט גם הוא בקרב אישים המרואיינים בתקשורת. אלו מתבטאים לרוב בעברית דלה ו"שטוחה" מבחינת אוצר המילים, בביטויים נוסחאיים ובקלישאות החוזרות ונשנות עד כדי ריקון הדברים מכל תוכן. הלשון הפורמלית, כפי שהיא משתקפת בשיח הציבורי, הולכת ונדמית לעברית העממית המדוברת, שאוצר המילים המשמש אותה מצומצם ביותר. לכאורה אפשר לתהות: לנוכח מעמדה הירוד של העברית בשיח הציבורי, מה לנו כי נלין על לשונם של המורים? אולם טענה כזו מתעלמת מכך שיש לצפות מן המורים להתנהגות המציבה נורמות לשון גבוהות יותר, כלומר - במקום חיקוי המצוי, לנסות ולהתקרב אל הרצוי.

בשלב זה מן הראוי לבדוק מה מסתתר מאחורי הקביעה בדבר "תרבות לשון נמוכה" של המורים (ראו ניר, תשנ"ז). ליקויים בתרבות הלשונית ("לשון גרועה", כפי שמכנים אותה אנדרסון וטרדגיל, Andersson & Trudgill, 1992) מתבטאים בכמה מישורים, ומן הראוי להבחין ביניהם:

1. חריגות דקדוקיות מן הלשון התקינה;
2. דלות של אוצר המילים;
3. שימוש בעגה;
4. צעקנות ואלימות מילולית.

המישור הראשון קשור לנורמות לשונית-דקדוקיות, המישור השני לסגנון ההבעה, השלישי קשור להלימות משלבית, סוציו-לשונית, ואילו הרביעי - לנורמות של התנהגות בציבור. אין קשר של התניה בין המישורים הללו: אדם עשוי להשתמש בלשון תקינה מבחינה דקדוקית ועם זאת להתבטא בצורה צעקנית ופוגעת. אין גם קשר הכרחי בין השימוש בעגה ובין העדר תקינות דקדוקית ודלות בשימוש באוצר המילים. ההיזקקות של מורים לביטויי סלנג מבטאת את הצורך להתקרב לעולמם של התלמידים באמצעות חיקוי של לשונם. הדבר גורר אחריו חריגה מן המשלב הלשוני המקובל בבית הספר, המחייב דרגת פורמליות גבוהה יותר מזו המקובלת ב"לשון הרחוב". נדגיש - אמנם אין לצפות מן המורה להינזר לחלוטין משימוש בביטויי עגה לעת מצוא; עם זאת, לשון בית הספר היא בעיקרה לשון הספר, ובעניין זה "האצילות מחייבת".

לפני כשני דורות עדיין ציפו מן המורים שידברו עם תלמידיהם בלשון מוגבהת, המרוחקת מן העברית המדוברת. גם כיום מצויים מורים מעטים הרואים חובה לעצמם לדבר אל תלמידיהם במשלב גבוה, כמעט ספרותי (ולא במקרה השתמשנו בצירוף "אל תלמידיהם", ולא "עם תלמידיהם"). אולם מורים רבים יותר מתבטאים בכיתה בלשון עממית ואף בעגה מתוך הנחה שלשון גבוהה גורמת ריחוק בין המורים לתלמידיהם, וכי יש בכך סכנה של ניכור ושל יצירת מחסום תקשורתית-תרבותי בין המלמד ללומד. כך הם עוברים להתנהגות לשונית קיצונית אחרת.

נשאלת אפוא השאלה אם קיימת דרך ביניים. נדגיש תחילה שיש ערך מיוחד לעצם הגברת המודעות של המורים לנושא של הבדלים משלביים, ויש לצפות מהם להעביר מודעות זו גם לתלמידיהם. אחת הבעיות הכרוכות בהבעה הלשונית, בין שהיא נעשית בעל פה ובין שבכתב, היא הסכנה של עירוב משלבים. מקובל להניח שכל דובר ודוברת מפנימים כבר בשנות חייהם הראשונות לא רק את כללי הדקדוק של שפת אמם אלא גם התניות סוציו-לשוניות המחייבות דרכי התבטאות שונות. הדבר מתגלה בתופעה המוכרת שילדים מגלים בצורה אינטואיטיבית, כבר בגיל הרך, הבחנות משלביות המאפיינות את ההתנהגות הלשונית: הם לומדים לבחור במבנים תחביריים שונים ובמילים שונות, כאשר הפנייה היא לנמענים שונים (למשל: דיבור עם הגננת לעומת דיבור עם חבר או עם אח). תרבות של לשון מתבטאת, בין השאר, בכושר להשתמש במשלב המתאים לצרכים מוגדרים.

מן הראוי שהחינוך הלשוני יטפח את המודעות המשלבית-פלורליסטית של התלמידים (ראו תכניות הלימודים החדשות בלשון העברית לבית הספר היסודי והעל-יסודי, תשס"ג), ובראש וראשונה את זו של המורים לעתיד (ראו תכנית

לימודי היסוד בלשון למכללות לחינוך, תשס"ג). טיפוח כזה יתבטא, בין השאר, בהימנעות משיבוץ בלתי מבוקר של ביטויים מן הדיבור העממי ומן העגה בכתביה הפורמלית. משימה כזו כרוכה בימינו בקשיים, מאחר שהגבולות שבין המשלבים הולכים ומיטשטשים, בעיקר בלשון כלי התקשורת. אנו עדים לכך שביטויים עממיים חודרים לשידורי הרדיו והטלוויזיה וכן לעיתונות המודפסת. הם משובצים לא רק בסמאות הפרסומת (שם עירוב המשלבים מכוון ומספק צרכים רטוריים), אלא גם בכותרות החדשות, במאמרי המערכת ובמדורי הספורט.

עם זאת נודעת חשיבות חינוכית רבה להצגת העברית בת ימינו כמערכת פלורליסטית המחייבת בחירה מתוך אפשרויות שונות, הן בתחום אוצר המילים הן בתחום התחביר. בחירה נאותה מחייבת את הדובר או הכותב להתחשב בהקשר ובמטרת התקשורת. ואכן, גישה זו מצאה את ביטויה בתכניות הלימודים החדשות בעברית לבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים (תשס"ג).

דלותו של אוצר המילים היא אחת החולשות הבולטות של תלמידים ומורים כאחד. הדבר נובע בראש וראשונה מהעדר תשתית נאותה של אוריינות תרבותית, אך גם מן הנטייה לוותר על דיוק סמנטי. בעניין זה מן הראוי להצביע על הגישה הנפסדת המקובלת בחלק מספרי הלימוד בהצגת התופעה של "מילים נרדפות". טעות רווחת היא להציג את הנרדפות המילולית כשוויון בערך הסמנטי של מילים שונות. מקובלת ההנחה שרק לעתים נדירות אפשר למצוא בלשון טבעית (להבדיל משפה מלאכותית) זוגות של מילים שהן נרדפות באופן מוחלט, כלומר שאפשר להמירן זו בזו בכל הקשר מבלי לשנות את משמעות המבע או את רמתו המשלבת. למרות זאת יש עדיין מורים המציגים את הסינונימיה כתופעה המתבטאת ב"שוויון בין המשמעויות". יש להימנע מגישה כזאת, משום שהיא נוטעת בתודעת התלמידים את ההנחה שמקצת המילים "מיותרות" לכאורה, מאחר שאינן מבטאות משמעות ייחודית השונה ממילים אחרות. מבחינת ההבעה - הדבר עלול לגרום צמצום באוצר המילים שבו משתמשים התלמידים, וויתור על גוני משמעות המעניקים להבעה דיוק ועושר סמנטי. על המורה להצביע על הבדלי המשמעות בין מילים הנראות כנושאות משמעות זהה, כלומר להדגיש את השונה שבדומה. הבדלים סמנטיים טמונים גם בשימוש המשלבי במילים, בקונוטציות שלהן ולפעמים גם בהקשר הקולוקטיבי שבו הן משמשות (כלומר בדרך השימוש בהן בצירופים קבועים). קריאה של קטעי ספרות והגות המותאמים לרמת התלמידים עשויה לספק הזדמנויות לעמידה על הבחנות סמנטיות כאלה.

ה. סוף דבר

גם בחברה פוסט-מודרנית, שבה מקובלות סובלנות ומתירנות בתחומי ההתנהגות הלשונית, יש מקום לטיפוח לשון של תרבות ותרבות של לשון. על החינוך הלשוני לחתור לאיזון בין פלורליזם והכרה בתמורות מצד אחד לאליטיזם לשוני והמשכיות

מצד שני. אליטיזם לשוני אינו בחזקת תופעה נפסדת, אם הוא מבוסס על מסורת של טקסטים קנוניים. ההערכה המקובלת היא שהאוריינות התרבותית של תלמידים ומורים בדור האחרון מצויה בשפל המדרגה. במערכת החינוך נוצר מעין מעגל קסמים שקשה לפרוץ אותו: המורים מביאים עמם מסורת של שימוש בלשון רדודה, והם מעבירים אותה לתלמידיהם. אלה סופגים את הנורמות המקובלות בשיח הציבורי, וכך הולכת הלשון ומידלדלת. כדי לפרוץ את המעגל יש צורך בתהליך מתמשך הדורש מאמץ ונחישות, והסביבה התרבותית שבה פועל בית הספר אינה מעודדת אותו. כדי להביא לתמורה יש צורך בהכנסת שינויים בתכניות הלימודים בבתי הספר וכן בהכשרת המורים.

תנאי הכרחי לתיקון המצב הוא גיבוש של **עמדות חיוביות** כלפי תרבות של לשון מן הגיל הרך. אין ספק שקיים קשר הדוק בין רכישת מידע ומודעות בתחומי הלשון השונים ובין גיבושה של גישה ראויה אל תחום הדעת. אדישות כלפי דרכי ההתנהגות הלשונית משמשת לעתים קרובות רציונל להצדקה של בורות ושל חוסר מודעות. הקניית תשתית לשונית-תרבותית ראויה מחייבת הצבת טקסטים עבריים קנוניים, קלסיים ומודרניים, במרכז הלימוד.

ביבליוגרפיה

בן-שחר, רינה (1983), לשון הדיאלוג בדרמה העברית המקורית ובדרמה המתורגמת, תל אביב, אוניברסיטת תל אביב (עבודת דוקטור).

ניר, רפאל (תשנ"ז), "עברית גרועה, השחתת השפה ושאר מרעין בישין", בלשנות עברית, 41-42, עמ' 87-94.

ניר, רפאל (1974), הוראת העברית כלשון-אם, תל אביב, עמיחי.

פלד, נורית ובלום-קולקה, שושנה (תשנ"ז), "דיאלוגיות בשיח הכיתה", חלקת לשון, 24, עמ' 6-28.

משרד החינוך והתרבות (תשנ"ט), לימודי היסוד בלשון עברית במכללות לחינוך (מהדורת עיצוב), ירושלים, האגף להכשרה ולהשתלמות של עובדי הוראה.

משרד החינוך, התרבות והספורט (תשס"ג), תכנית לימודים - חינוך לשוני, לבית הספר היסודי, הממלכתי והממלכתי-דתי, ירושלים, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך (תשס"ג), תכנית לימודים - עברית, לבית הספר העל-יסודי, הממלכתי והממלכתי-דתי, ירושלים, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

Andersson, Lars-Gunar & Trudgill, Peter (1992), *Bad Language*, London, Penguin.

Bartsch, Renata (1987), *Norms of Language*, London & New York, Longman.

Goodman, Ken (1996), *On Reading*, Portsmouth NH, Heinemann.

Hirsch, Eric Donald (1988), *Cultural Literacy*, New York, Vintage – Random House.