

## רחל רוזנר

### העברית של ספרי הלימוד

במאמר נתאר וננתח את הבעיות הנוגעות לעברית של ספרי הלימוד לבתי ספר תיכוניים – חטיבות ביניים וחטיבות עליונות – ב-40 השנים האחרונות, ונאיר נקודות בעייתיות בכתיבה של ספרי לימוד, בעיקר בלשון ובהבעה. התיאור, הניתוח והביקורת מבוססים על עיון ב-30 ספרי לימוד בלשון, הבנה והבעה מסוגים שונים, לרמות שונות, לכיתות ז-יב.

מן הטקסטים שנבדקו בתחום הוראת הבנת המקרא נמצא כי ה"במות", סוגי השיח ועולמות השיח של הטקסטים מגוונים. נמצא שבשנים האחרונות, עקב השפעתם של מבחנים בין-לאומיים הבודקים יישום של ידע ומיומנויות במשימות רלוונטיות לחיים ולתפקוד בחברה, היתוספו טקסטים השייכים לתחום העבודה, מסמכים, וכן טקסטים בלתי רציפים והיצגים גרפיים מסוגים שונים. לצד טקסטים מספרים רווחים היום טקסטים מן המרשתת (אינטרנט). כן נמצא שספרי לימוד מעטים בלבד מתייחסים לאופנות ההבעה בעל פה או למדיה מתוכנת. הבעיה העיקרית בספרי הלימוד נעוצה בטקסטים הספציפיים שבוחרים מחברי הספרים.

תחום נוסף שנבדק הוא משימות כתיבה, ובהן נמצאו בעיות ניסוח; כן נבדקה לשון החסברים והתרגול בתורת הצורות וזיקת לשון זו ללשון המקרא; נבדקה ההתייחסות לשיבושי הגייה ותיקונם וכן למקומן של מילים לועזיות ותצורתן בספרי הלימוד; עוד נבדקה הוראת אוצר המילים והמשמעים, שבה ניכר חסר בהעשרה מושכלת באמצעות לימוד אוצר המילים; כן נבדקה העברית של השאלות והמטלות בספרי הלימוד והבעיות שניסוחן מעורר.

מתוך ליקויים שנצפו במדריכים למורה של ספרי לימוד רבים, ובעיקר במחווים ובתשובות, נוסחו כללים אחדים לכתיבה הולמת.

\* המאמר מבוסס על הרצאה ביום העיון השנתי למורים ללשון ולהבעה בבתי הספר התיכוניים ובמכללות למורים, בית ברל, אסרו חג הפסח, תשס"ט. חלק מן הדברים

מאמר זה מטרתו לתאר ולנתח את הבעיות בנושא העברית של ספרי הלימוד לבתי ספר תיכוניים<sup>1</sup> – חטיבות ביניים וחטיבות עליונות – ב-40 השנים האחרונות, וכן להאיר כמה בעיות בכתיבה של ספרי לימוד בעיקר בלשון ובהבעה. התיאור, הניתוח והביקורת מבוססים על עיון מחודש ב-30 ספרי לימוד בלשון, בהבנה והבעה מסוגים שונים, לרמות שונות, לכיתות ז-יב.<sup>2</sup>

ספרי הלימוד בלשון עברית מיוחדים בכך שיש בהם בעת ובעונה אחת שימוש בעברית ודיון על העברית, לשון ומטה-הלשון (שלום והורי, תשס"ו-תשס"ז).

מאחר שנושא העברית בספרי הלימוד בלשון ובהבעה לבית הספר התיכון הוא רחב, אבהיר תחילה מה לא ייכלל במאמר: לא יוזכרו מחברי ספרי לימוד וספרי הלימוד עצמם בשמותיהם; לא תיעשה הבחנה, שכבר עמדו עליה שלום (2002) ושלום והורה (תשס"ו-תשס"ז) – בין הלשון המסבירה והמדגימה של חומר הלימודים, ובין לשון ההוראות של השאלות והמשימות, אך תואר העברית של הטקסטים העומדים במרכז ההוראה; לא יוצגו ההבדלים בין ספר לימוד לספר חזרה או ספר הכנה לקראת מבחן הבגרות או מבחנים אחרים כגון מיצ"ב, מבחני PIRLS, מבחני PISA.

עד שנות השבעים ספרי הלימוד להוראת הלשון העברית כלשוף-אם נכתבו בעיקר על ידי בלשנים, שרובם היו, לפחות בתחילת דרכם האקדמית, גם מורים בבתי הספר התיכוניים. ילין, למשל, היה גם בלשן וגם מראשוני המורים העבריים בארץ: "מורה עברי" ולא "מורה לעברית". מאמצע שנות השבעים קיימת לרוב הפרדה בין הבלשנים לבין המורים (רוזנר, תשס"ג, 2005, 2008). רוב ספרי הלימוד בארבעת העשורים האחרונים נכתבו ונכתבים על ידי מורים שהשיקולים הפדגוגיים עומדים

מתבססים על ניסיון רב שנים בהערכה של ספרי לימוד בעברית.

1 כל הדברים נאמרים בהכללה, כמסקנות מעיון ב-30 ספרי לימוד. כדרך הטבע, המאמר מתייחס לבעיות ולכשלים שבספרי הלימוד. מובן שיש גם ספרי לימוד המשוללים אותן בעיות.

2 רשימת ספרי הלימוד מופיעה בביבליוגרפיה של חיבור הדוקטור שלי (רוזנר, תשס"ג). אליה התוספו ספרי לימוד משמונה השנים האחרונות.

בראש מעייניהם. הווי אומר: הרצאת הדברים בספרים מדורגת מן הקל אל הכבד, מן הידוע אל הבלתי ידוע, מן הדברים הקרובים לעולמו של התלמיד אל הדברים הרחוקים ממנו, ומודגשים בהם העניינים העיקריים ומושמטים פרטים העשויים להכביד על הלומד יתר על המידה. כדרך העולם, בשנים האחרונות נוספים גם השיקולים המסחריים, לפחות אצל מחברי ספרי לימוד פרטיים.

### העברית של הטקסטים שבספרי הלימוד

את ספרי הלימוד מעניינת בעיקר הלשון הכתובה שאינה ספרותית, שהוגדרה על ידי רבין (תשי"ח) כ"עברית בינונית". הוראת "עברית" בבית הספר התיכון כוללת בתוכה עולם ומלואו, ענפים שונים של הלשון: תורת ההגה (ככלי עזר להוראה של תורת הצורות), תורת הצורות, תחביר, אוצר המילים והמשמעים, לשון המקורות. להוציא תורת ההגה – שבה קשה לדבר על "עברית" כשפה כיוון שהיא עוסקת בהגאים – עיקר ה"עברית" בספרי הלימוד באה לידי ביטוי בטקסטים המשמשים הן להוראת הבנה והבעה והן לשאלות ביתר ענפי הלשון (צורות, תחביר, אוצר המילים והמשמעים). ואמנם, על פי תכנית הלימודים האחרונה (משרד החינוך והתרבות, תשס"ג), הטקסט אמור לעמוד במרכז ההוראה-הלמידה.

על פי חוזר של המפמ"ר לעברית משנת 2009, "קריטריונים והנחיות לכתיבת ספרי לימוד ולהערכת ספרי לימוד לעליסודי במקצוע 'עברית' (לשון, הבנה והבעה)", לספר לימוד ב"עברית" שלושה הדגשים:

א. **הקשר טקסטואלי** – הקישור בין הרכיב הלשוני להקשר הטקסטואלי בין אם נקודת המוצא היא הטקסט ובין שהיא הרכיב הלשוני (מן הלשון לטקסט, או מן הטקסט ללשון). ה"הקשר" אינו שייך רק לטקסטים ארוכים כתובים אלא גם לטקסטים "זעירים" וכן להקשר חברתי-תרבותי, כגון, סיטואציות רלוונטיות ללשון הדיבור, טקסטים קנוניים ידועים וכיו"ב.

ב. **שילוב בין ענפי הלשון** – השילוב בין תחומי הלשון, ההבעה וההבנה. מחברי ספרי הלימוד צריכים להקפיד על שילוב בין ענפי הלשון, וביניהם ובין הטקסט, לצד הוראת כל ענף או תחום לעצמו. דרך זו עולה בקנה אחד עם אחד העקרונות המרכזיים של תכנית הלימודים (תשס"ג) ששום פרט

צבי שרפשטין.

רפאל סופרמן.

# שַׁפְּתָנוּ

סֵפֶר לַמּוֹד הַשָּׁפָה הָעִבְרִית  
עַל פִּי הַשָּׂמָה הַטְּבָעִית.



חֵלֶק שֵׁנִי:

מִקְרָאָה לְשַׁנַּת הַלְמוֹד הַשְּׁנִית.



מְהֻרָה רְבִיעִית מְמַלֶּאת וּמְתַקֶּנֶת עִם מַחְלָקָה מְיֻחָדֶת לְעִבּוּדָה בְּכֹתֵב.



הוֹצֵאת "הַיִּשְׂרָאֵל"

(אֶמְקָרוּיט וּפְרִינְדֶה פֶּשְׁמִישְׁל.)

תְּרַע"ה.



SPATENU II.

[Nakładem wydawnictwa i księgarni

SIMCHE FREUND

PRZEMYŚL.

אינו עומד לעצמו אלא קיומו ומשמעותו נובעים מזיקתו לפרטים אחרים. השילוב צריך להיעשות הן כאשר מטפלים ברכיבים לשוניים הן כאשר מטפלים במיומנויות מתחום ההבעה וההבנה.

ג. פריסת החומר – יש לכלול בספר את כל התחומים: הבנת הנקרא, הבעה בכתב, אוצר מילים ומשמעים, מערכת הצורות, דיוקי הגייה ולשון המקורות, תוך שמירה על איזון בין התכנים לבין משקלם היחסי בתכנית הלימודים. הטקסטים בספרי הלימוד צריכים להיות מגוונים ומותאמים לסוגות הנדרשות על פי תכנית הלימודים (משרד החינוך והתרבות, תשס"ג): מידוע, טיעון ושכנוע, הדרכה והפעלה.

מתוך בדיקה של טקסטים ב-30 ספרי לימוד בלשון עולה כי ה"במות" וסוגי השיח של הטקסטים מגוונים: בשלב ראשון של הלמידה מצויים טקסטים מתוך ספרי מדע ועיון, ואף מעיתוני ילדים ונוער, למשל: "כולנו", "דבר לילדים", "הארץ שלנו" (שמהם אפשר ללמוד על העברית והחברה בארץ בזמן הופעתם). לעתים נמצאים בספרי הלימוד טקסטים ספרותיים – שירים ליריים ופזמונים, כמו "אליעזר בן־יהודה" מאת ירון לונדון (ומה מתאים יותר מפזמון זה להוראת חידושי מילים?). כן יש בספרי הלימוד סיפורים קצרים, ואפילו קטע מרומן, מ"תרנגול כפרות". בשלב שני של הלמידה מובאים בעיקר טקסטים עיוניים שהתפרסמו בספרי עיון ובהם ערכים ממילונים, מלקסיקונים או מאנציקלופדיות; טקסטים מספרי הדרכה (כגון ספר בישול, מדריך טיולים) ומספרי לימוד. טקסטים אחרים לקוחים מכתבי עת, לרוב פופולריים – לא מדעיים ולא מקצועיים; אחרים מועתקים או מעובדים קלות מעיתונים יומיים ובהם מאמרים פובליציסטיים קצרים, ולהבדיל פרסומות.<sup>3</sup> מכל המקורות הללו מוצאים בספרי הלימוד החדשים גם לא מעט מאמרים מתורגמים, ועולה השאלה על טיבו של התרגום.

3 פרסומות הן תמיד בעייתיות, ויש הפרזה בהוראתן; אל עולם הפרסומות התלמידים נחשפים גם מחוץ לבית הספר, וממילא צריך "להמציא" פרסומות, כי לא ניתן להביא כלשונן וכעיצובן בספר הלימוד.

מבחינת עולם השיח, יש טקסטים שימושיים-מעשיים, בעיקר בחטיבות הביניים ובשלב הראשון של הלימוד, ולעומתם טקסטים עיוניים המתאימים לכיתות הגבוהות – טקסטים מעולם השיח של תקשורת ההמונים וטקסטים ממקורות יהודיים, מקודשים-דתיים. לרוב אלו מצויים רק ב"פינה" המיוחדת ללשון המקורות.

לעתים מובאים טקסטים שקיימת ביניהם זיקה, כמו דיון בנושא מסוים (למשל, "זהירות בדרכים").

הנושאים המופיעים בספרי הלימוד שייכים כולם לסיטואציה לימודית ולא לסיטואציה אותנטית מן החיים. בשנים האחרונות, עקב השפעתם של מבחנים בין-לאומיים, כמו PISA, הבודקים יישום של ידע ומיומנויות במשימות רלוונטיות לחיים ולתפקוד בחברה, היתוספו טקסטים השייכים לתחום העבודה, מסמכים, וכן טקסטים בלתי רציפים והיצגים גרפיים מסוגים שונים כמו תרשימים, איורים, טבלאות ועוד.

בספרי הלימוד טקסטים באורך שונה: מטקסטים קצרים ביותר, טקסטים זעירים, כמו פתגם, ססמה, ערך מילוני ואף מכתמים (למשל של רייכמן) המשרתים את הוראת "אוצר המילים והמשמעים" – עד מאמרים בני 3–4 עמודים. ויש טקסטים בני שורות אחדות, כמחצית העמוד בעיתון, כמו מאמר הנוקט עמדה. לצד טקסטים מודפסים רווחים היום מאוד טקסטים מן המרשתת (אינטרנט). למחבר ספר הלימוד קל להשתמש בפעולות הפשוטות של "גזור" ו"הדבק", וכן קל לו לטפל ב"זכויות היוצרים" של הטקסטים הדיגיטליים.

ספרי לימוד מעטים, בעיקר של מט"ח, מתייחסים לאופנות ההבעה בעל פה, או למדיומים מתווכים (כגון טלפון, טלוויזיה, דואר אלקטרוני); עם זאת פותח מאוד בספרי הלימוד נושא ה"אמצעים הרטוריים", אך זאת בשפה הכתובה, המאמרנית. יש להניח שאילו היה מתקיים מבחן בגרות בשפת האם בעל-פה, סוגות הדיבור ומאפייניהן היו באים לידי ביטוי רב יותר בספרי הלימוד.

נראה, אם כן, כי שפע של טקסטים שונים מצוי בכל ספר לימוד. הבעיה נעוצה בטקסטים הספציפיים שבוחרים המחברים של ספרי הלימוד. השאלות שעל כותב ספר הלימוד ועל מעריך של ספר לימוד לשאול בעת העיון בטקסטים העבריים המופיעים בספר כדי לבדוק את רמתו, הן

רבות: האם בחירתם נעשתה בצורה מושכלת – האם הם נכונים ומדויקים מבחינה מדעית והולמים את גיל התלמידים ואת תחומי עניינם; האם יש בספר הלימוד טקסטים הדנים בנושאים הקשורים למקצועות הלימוד השונים; האם הטקסטים לכידים ומקושרים ותקינים מבחינת הלשון; האם נבחרו טקסטים של כותבים מיומנים, בעלי לשון תקינה ועשירה; האם הטקסטים התפרסמו בבמות ראויות; האם המסר המופיע בהם ראוי, ובמקרה של טקסט טיעוני – בעל נימוקים משכנעים; האם הטקסט תקין מבחינה פוליטית ואינו פוגע ברגשות של תלמידים; האם הטקסטים מתאימים לסוגה הנלמדת; האם הם אותנטיים או מעובדים; ואם מעובדים, האם העיבודים ראויים; האם הם מזמנים שאלות ברמות חשיבה שונות, כולל שאלות מסדר חשיבה גבוהה; האם הטקסטים מעשירים את הידע ואת הלשון ועוד. עד כאן באשר להבנת הנקרא של טקסטים.

באשר ל**כתיבה**, משימות ההבעה טבען שאינן צרות, חד-כיווניות, אלא מסתעפות, רב-כיווניות, ויש בהן אפשרות לתת ביטוי לידע אישי, להשקפת עולם ולערכים, ליצירתיות ולדמיון. משימות כתיבה בספרי הלימוד על פי תכנית הלימודים המחייבת (משרד החינוך והתרבות, תשס"ג) מקיימות זיקה עם טקסטים נתונים – בעיקר במישור התוכן – ומבחינה זו יש בהן דיאלוג עם הטקסט.

על פי החוזר הנזכר לעיל של המפמ"ר לעברית (משרד החינוך, 2009), על משימות הכתיבה לאורך ספר הלימוד להתפתח במעגלים מתרחבים תוך שימת דגש על שלבים שונים בתהליך הכתיבה, ולתת מענה לשימושי הכתיבה השונים, כגון: סיכום לסוגיו, כתיבת טיעון, כתיבת השוואה ולהקשרים שונים. מחבר ספר הלימוד, המחויב לכתוב גם "מדריך למורה", נדרש לפרט בדרך המקובלת את כל מקורות המידע המופיעים בספר, כולל ביבליוגרפיה.

עד כאן נסב הדיון על העברית של הטקסטים המופיעים בספרי הלימוד. אך ה"עברית" עומדת גם ביסוד הפרקים האחרים הנלמדים במקצוע הלשון: תורת הצורות, תחביר, אוצר המילים והמשמעים.

### **העברית בפרקי "תורת הצורות"**

פרקי "תורת הצורות" מזמנים בחינה של רמת העברית בספר הלימוד על פי רמת הקושי של הפעלים ושל השמות הבודדים בדוגמות ובתרגול: ככל שמשמעות השמות והפעלים ידועה פחות, ככל שהם מתרחקים מגזרת השלמים, ככל שהפער בין "פני השטח" של המילה ובין ה"עומק הנסתר" שלה גדול יותר – כך העברית "קשה" יותר.

בניגוד לדעה המקובלת שהשורש חי בתחושתם הלשונית של דוברי העברית בימינו (כגון, מירקין, תשנ"ה) ושהדובר הילידי יכול לזהותו ולהיווכח במציאותו מתוך התבוננות בלשון, שורצולד (תשל"ז) סבורה שהדוברים מתקשים לזהות באופן אינטואיטיבי את השורשים העלולים שמבנם אטום. לדעתה, הגישה המייצגת את כל הפעלים כבעלי שורשים תלת־עיצוריים אינה הולמת את ה"ידע הדקדוקי" של הדובר כפי שהוא מתגלה בביצועו הלשוני. הדובר מערב בין גזרות. רק היסודות הפונטיים המתגלים במהלך הנטייה הם הנתפסים כשורשיים.<sup>4</sup> שורצולד (1980) נוקטת "לשון נופל על לשון" בתיאור הפועל העלול, ורואה בו פועל "רבי־עלילות" בקונוטציה לאו דווקא חיובית. ממחקרה מ-1980 עולה שילידי הארץ בוגרי בתי ספר תיכוניים, אף על פי שלמדו "למצוא שורש" כנושא מרכזי בתורת הצורות, אינם מודעים לשורשים של הפעלים העלולים. החילופים המורפרפונמיים לעתים אינם מלמדים על השורש התלת־עיצורי, וצריך להפעיל את עקרון ההיקש. גם על פי אלון (1984), אצל הדובר הילידי תפיסת השורש שונה מזו שבדקדוק העברית הקלסית. הדקדוק המסורתי קובע את השורש על פי אורך התנועות והדגשים, מהיות שאינן קיימות אצל דובר העברית הילידי. במילה "הִבְנָה", למשל, הוא תופס את העיקר כ\*הבן ובמילה "בָּאת" – כ\*בא. לקושי זה השפעה על החיפוש במילון ועל ההגייה, בעיקר באנלוגיות בין הגזרות פ"נ

4 ככל זאת שורצולד (תשל"ז) מסייגת את קביעתה: אף על פי שהדוברים טועים בנייתוחם הם משחזרים את השורשים העלולים בדרך כלל כתלת־עיצוריים, בדרכים המקובלות למבניהם.



ועו"י – \*מגיש, \*מביא.<sup>5</sup> יוצא, אם כן, שהקושי בפעלים ובשמות המובאים בספרי הלימוד נעוץ במידת "שקיפותו" של השורש.

בספרי הלימוד בעשור האחרון הפעלים והשמות לרוב אינם מופיעים בנפרד, אלא בהקשר, לפחות של משפט. אי לכך רמתה של העברית בפרק "תורת הצורות" נקבעת גם על פי הרמה של אותם משפטים שנתחברו לצורך הדוגמות או התרגול. בעניין זה בולטת תופעה של משפטים מלאכותיים, מאולצים, זאת לצורך הכנסת הפועל להקשר, למשפט: לעתים הלשון גבוהה ומלאכותית, לעתים מילים "שכנות" אינן דרות בשכנות טובה.

נושאי משנה אחדים משיקים לדיון בנושא העברית בתורת הצורות: תורת הצורות ולשון המקרא, עירוב גזרות ושיבושי הגייה ותיקונם, תצורה של מילים לועזיות.

א. תורת הצורות ולשון המקרא בספרי הלימוד: הפועל קשור למערכת הזמנים בלשון המקרא, וזו קשורה קשר בל יינתק לצורות המקוצרות והמוארכות, לוי"ו ההיפוך (הסיפורית) ולשינויים במקום ההטעמה. כבר משנות החמישים מחברים רבים של ספרי לימוד היו ערים לבעיה של הדובר הילידי, החי בתוך עברית שונה מזו המקראית; אך גם אצל הערים לבעיה היה פער בין הצהרותיהם במבואות לספרי הלימוד על עברית לדובר הילידי לבין ה"ביצוע" בספרים עצמם שלימדו תורת הצורות של לשון המקרא.

מאמצע שנות השישים עד אמצע שנות השמונים נדרשה ידיעה סבילה בלבד של ייחודי התצורה של לשון המקרא, ופחת ברוב ספרי הלימוד מינון הופעתן של הצורות המיוחדות לפועל המקראי.

מאמצע שנות השמונים ועד ימינו למידת תצורות אלו הודחה מהפרק של תורת הצורות, ולימוד הנושא הועתק לפרק "תולדות הלשון" או לשון המקורות – הרובד המקראי, כ"היסטוריה".

5 היקש כזה היה קיים כבר בלשון חכמים: נדון – נדון (שורשים מע"ו שניטים לפי פ"ג, בשינויים קלים, בצורות עבר, בינוני ומקור בנפעל).

נוסף לכך, בגלל קשיים אצל חלק ניכר מאוכלוסיית התלמידים בהבנה של לשון המקורות ובגלל הרצון של המחנכים להיות "רלוונטיים" לגיל הנעורים, ניכרת נטייה לעבור ממאגר של דוגמות מלשון המקורות, בעיקר מן המקרא ומן הלשון הספרותית, למאגר של דוגמות מן העברית החדשה, הלשון הבינונית, לשון העיתונות וכן לשון הדיבור. יש הטוענים שהתרחקות מדוגמות מלשון המקורות גורמת לניתוק הרצף התרבותי שקיומו נשען על טקסטים שנכתבו מלשון המקרא ועד ימינו.

**ב. עירוב גזרות, שיבושי הגייה ותיקונם בספרי הלימוד:** שיבושי הגייה בתחום הפועל ובעיקר שיבושים הנוגעים לעירוב בין גזרות הם מן המפורסמות. מה שבלט בעברית של ספרי הלימוד בתחילת שנות החמישים הוא העמדת לימודי הלשון על תיקון שיבושים נפוצים. עיקר המאמץ הושקע ב"מה נכון" – תיקוני לשון ותיקון של שיבושי הגייה. הגישה של "הניחו ללשון" לא הייתה מקובלת על המורים בכלל ועל המורים ללשון בפרט. כולם הסכימו, ומסכימים גם היום, שאין להתיר "תוהו ובוהו" בשימוש הלשון. ספרים שעסקו בתקינות לשונית, גם הם, ללא ספק, קבעו נורמות. בחינת הבגרות מראשית המדינה ועד ימינו מייחדות פרק לשיבושי הגייה, אם כי חלו שינויים בכמותם (כיום מוקדשות לנושא פחות שאלות) וברמת הקושי של השאלות (כיום הן "קלות" יותר, והתלמיד נשאל על שיבושי הגייה במערכת הפועל ובמילות היחס בלבד, ולא במערכת השם). הוראת שיבושי הגייה במערכת הפועל נוגעת לנטייה הטבעית של הדובר להאחדת צורות. הסכנה היא שמי שאינו יודע את המבנה הנסתר, את דינם של שורשים והגאים שונים ואת אופן היקלטותם הייחודי בדפוסי המשקלים והבניינים – עלול לטעות ולעשות אנלוגיה בין מִבִּין ו\*מִבִּיט, למשל (רבי, 1979). בבדיקת השאלה אילו סטיות מן הנורמה שורדות וחודרות לסטנדרד המקובל על רוב המבוגרים נמצא שהקטגוריה של הפעיל בפעלים עלולים היא בלתי יציבה במיוחד וכבר הפכה למעין נורמה לשונית (רביד, תשנ"א). נוספה על כך הפיכת הפעיל להפעיל בקרב דוברים רבים בשנים האחרונות.

רבין (1980) מעיר שיש בלשנים קיצוניים שיראו בכך השתנות של הלשון בכיוון איחודה של נטיית ההפעיל של הגזרות ע"ו ופ"נ; ושורצולד

(תשמ"ג) טוענת שייטכן שנגיע למצב שבו ב"עברית בדור הבא" ייחשבו שיבושים אלו ל"שינויים דקדוקיים"<sup>6</sup>.

רבים סברו שבית הספר, בעיקר בשנות השישים ובתחילת שנות השבעים, השקיע מאמץ רב מדיי בהוראת התקינות, והקפיד על תיקון "שיבושי הגייה" שספק אם היה להם מקום במציאות הלשונית שהדוברים חיו בה. משום כך תכנית הלימודים מתשל"ז (משה"ח, תשל"ז) שינתה את הפרופורציות. ההמלצה בנספח לאותה תכנית, ששמו "תקניות מהי", הייתה למיין את השיבושים על פי חומרתם, לנקוט גישה נורמטיבית דיפרנציאלית תוך הבחנה בין משלבים שונים, מצד אחד, ובין מישורי ניתוח שונים, מצד שני; לא הרי דיבור של יום יום ככתיבה ממוסדת. יש להתייחס אל הלשון כאל מהות לא מונוליתית, הווי אומר להביא בחשבון את הנסיבות. אך כיוון שבית הספר מעצם טיבו עוסק בעיקר בלשון הפורמלית, קיימת מגמה של הכוונה ללשון התקנית, המתאימה לנסיבות רשמיות לימודיות. משום כך ספרי לימוד מטבעם הדגישו את הפרודוקטיביות הפורמלית והנורמטיבית, ולא את זו העממית שבה דוברים בלתי מקצועיים מחדשים מילים על פי תחושתם הלשונית, למשל: מְשִׁפֵּן (בעגה), בְּצוּעֵי־סֵט, פְּלִדְלֵת. כיום ספרי הלימוד מביאים דוגמות רבות לחידושי מילים מסוג זה ומבקשים לנתח את תצורתן, אך הם נדרשים לציין שהחידוש אינו תקני. נוסף לכך, מאמצע שנות השבעים מודגש בספרי לימוד רבים הקשר לעברית בתזמנו, בעיקר בהוראת תצורת השם, כולל שורשים תנייניים ומילים לועזיות שבהן נעסוק להלן.

6 בהחלטת האקדמיה בדבר כללי נטייתה של גזרת פ"נ הובאה בחשבון מסורת עתיקה והוכרע ש"הפעלים מְנִיחַ, מְטִיל מנחי ע"ו נוטים גם בחסרי פ"נ (מְנִיחַ, מְטִיל) בלי הבדל משמעות" (זיכרונות לה–לז, תשמ"ח–תש"ן, עמ' 7, 116–122, כלל 7). כהן (תשנ"ח) טוען שלאחר דיון ארוך ומאלף "ביטלה האקדמיה את בידול המשמעות בין זוגות הצורות האלה, בידול שקנה לו שביתה, ללא שום צידוק היסטורי, בהוראת העברית בארץ במאה הזאת" (למשל בספר הלימוד [בַּיֵּק] [בהט ורון, 1966], שהיה מקובל בבית הספר התיכון בשנות השישים והשבעים, ובנושאים מסוימים בחינות הבגרות התבססו עליו).

ג. מילים לועזיות ותצורתן בספרי הלימוד: עד שנות השבעים הייתה התעלמות מן הלעז המודרני, התעלמות שרווחה לפני כן גם במילונים, וזאת מתוך גישה ערכית: אי מתן לגיטימציה לשימוש בלעז, כביכול מה שאינו מוזכר אינו קיים. נוסף לכך, עיקר ההוראה באותן שנים התמקדה בנטיות של פעלים ושמות, והרי המילים הלועזיות בעברית נוטות בדרך כלל "להתחמק" מצורות דקדוקיות, כגון סמיכות וכינויי הקניין (למשל, \*אנציקלופדיית).

מאז שנות השמונים נוהגת בשאלת מקומן של המילים השאלות בהוראת העברית גישה הנהוגה בדרך כלל בחינוך והתואמת גם את גישתם של חוקרים בימינו, והיא "הגישה המאוזנת": ממילא מילים עתיקות כבר חדרו לעברית לאורך הדורות, ואין ספק באשר לשימוש בהן. לדוברים יש כבר ביטחון באשר למעמדה של העברית, ולכן אין לשלול את הוראת הנושא. יש אף המביאים מתחדישי האקדמיה ללשון העברית תחליפים למילים לועזיות, כגון סְמָלִיל ללוגו, הַדְבָּק לְקוֹלֵז, כולל שיקולים לבחירת התחדיש (רוזנר, 2007).

### העברית של התחביר

התחביר בספרי הלימוד הוא תחביר המשפט, ולא ניתוח תחבירי של פסקה או של קטע. ניכרת בו השפעה של לימוד התחביר על פי מסורת ההוראה של המבנים התחביריים הפורמליים, אם כי בשנים האחרונות ניכרים ניצנים של הוראת הקשר בין המבנה התחבירי ובין נסיבות השיח. קשר זה מעצם טבעו קל יותר להוראה במשפטים שיש בהם פעולות דיבור. כמו כן בשנים האחרונות ניכר מאמץ להכניס לספרי לימוד חדשים עיסוק בהשפעה של מבנים חלופיים על הטקסט. ועוד, בהשוואה ל-30–40 שנים קודם ניכר עיסוק רב יותר בטקסטים זעירים אוטונומיים: מצד אחד בכותרות ובפרסומות ה"מורידות" את רמת הלשון, ומצד שני גם בפתגמים ובאמרות כנף ה"מעלות" אותה, ובכך נשמר האיזון.

מבחינת התפקידים התקשורתיים של מבנים תחביריים, ברוב ספרי הלימוד מושם דגש בנושא הסתמיות, כולל השימוש בשם הפועל, אך הקשר בין מבנים תחביריים ותפקידים תקשורתיים במשפט החסר, וכן חלק

מן המבנים והשימושים המיוחדים לצרכים רטוריים אינו בא לידי ביטוי די צורכו.

תופעה כללית שאפשר לעמוד עליה היא מעבר מניתוח תחבירי של משפטים מלשון המקרא לניתוח תחבירי של משפטים מלשון העיתונות.

### אוצר המילים והמשמעים

המטרה העיקרית בלימוד פרק זה אמורה להיות עיסוק ממשי במילים ובצירופים עבריים, מתוך מגמה להרחיב ולהעשיר את אוצר המילים של התלמיד. בחלק נכבד של ספרי הלימוד בולט ההפך: עיקר העיסוק הוא במונחים ויישומם, בעיקר בהיבטים הסמנטיים. כן לעתים אין די שיקול דעת בבחירת המילים והצירופים: מטלה כמו לחפש את המשמעות של המילה "אבן" במילון מעידה על כך שמחברה אינו מתחשב בתפקידו העיקרי של מילון. במילון מחפשים מילים קשות, או אידיומים ולא מילים שהדובר מכירן ממילא. אין בכך כל רווח.

לא ניכרת מגמה לעבודות חקר קטנות, היכולות לתרום רבות בעניין זה. כן אין די משימות של שילוב אוצר המילים עם כתיבה. כל זה פוגם בחלק החדש, ואולי החשוב ביותר של לימוד "העברית". בחלק ניכר מספרי הלימוד השאלות הקשורות למילון אינן מצטיינות במעוף. הן די חוזרות על עצמן ומחקות את בחינות הבגרות. עוד השפעה מוחלטת של בחינות הבגרות על ספרי הלימוד, בעיקר לשלב ב, היא הזנחה של אוצר המילים והמשמעים, כי "חומר" זה נלמד כבר בשלב א, וכבר נבחנו עליו (כמו הבריתה הידועה "יש לי כבר ספר אחד בבית"). המילים הן אבני היסוד של השפה, ויש לעסוק בהן תמיד, בלי כל קשר למבחן. לעומת זאת מושם דגש על אמצעים רטוריים, על נימות, על משלבים.

עד כאן דברינו על העברית של התכנים שבספרי הלימוד. ספר לימוד, בשונה מספר מדע ועיון, משופע בשאלות ובמטלות. לפיכך יש להתייחס גם לעברית של לשון השאלות וההוראות.

## לשון השאלות והמטלות בספרי הלימוד

מידת היכולת של כותב ספר הלימוד לנסח כהלכה שאלות ומטלות היא קריטית לטיבו של ספר לימוד. כל מי שהתנסה בכך יודע שזוהי תורה שלמה, קשה, הדורשת שכל ישר ודמיון, כושר דידיקטי וכן ידע בתורת המבחנים (פסיכומטריקה) וכבילות לחוקים פסיכומטריים, למשל: לא לכתוב הנחיות מסורבלות או רב־משמעיות, לא להעמיס פרטים לא רלוונטיים, להיות מובן ועם זאת מקורי. בשאלות רב־בררתיות המשימה של חיבור השאלות מסובכת הרבה יותר: לכתוב מסיחים טובים אינה מלאכה פשוטה, ולא כל מורה המחבר ספר לימוד מסוגל לבצעה כהלכה. למשל, עליו להימנע מרצף תחבירי/לשוני משובש בין גזע הפריט לבין המסיחים; משימוש בשלילה כפולה, או ברמזים לוגיים כגון: גם, רק, כל, אף פעם, תמיד וכד'; עליו לנסח את המסיחים באופן ברור ומאוזן בצורתם, באורכם, ובתוכנם, למשל ברמת המופשטות; וכן עליו להימנע ממסיחים הקרובים מדיי לתשובה הנכונה מבחינת הלשון או הצליל; ממילים מיותרות ועוד.

מצופה שמורה ללשון והבעה הכותב ספר לימוד ומלמד שאין נוהגים להקדים שני נסמכים לסומך אחד, לא יקדים שני נסמכים לסומך במטלה שהוא מחבר או בתשובה שהוא מציג ב"מדריך למורה". מהערכה שלפני פרסום ספרי לימוד בלשון מתברר, שגם מורים לעברית זקוקים לעריכת לשון (ויש לבחור בעורך לשון היודע היטב את מלאכתו). ובאשר ל"מדריך למורה" הנדרש כתנאי לפרסום ספר לימוד מאושר על ידי משרד החינוך, קיימת התלבטות בדבר טבעו: האם יהיו בו "תשובות" או מחוון או הדרכה מסוג אחר. למרבה הצער, בבדיקה של מדריכים למורה נתקלים לעתים מזומנות ב"תשובות" לא מדויקות לשאלות לא מדויקות.

בספרי הלימוד מתגלים כשלים בניסוח של משימות או מטלות הבנויות כהוראה בלשון ציווי<sup>7</sup> כגון ציין, מיין, סקור, סכם, פרט, ספר, תאר (תהליך), הגדר, הסבר, הדגם, הוכח, נמק, השווה, נתח, דון, חווה דעתך, פרש, שער. השימוש בפועל אינו תמיד מדויק.

7 כאן נכנסת הסוגיה באיזו לשון "לצוות": זכר יחיד, נקבה יחידה, רבים, שם פועל: כל החלטה מעלה קשיים אחרים.

על מנסחי השאלה להבהיר לעצמם האם מה ששואלים הוא על עובדה או על דעה; האם השאלה היא על בעיה (קונפליקטים, נסיבות, ערכים), ומהן האפשרויות לפיתרון: פיתרון אחד? פיתרונות אחדים? הסכמה? ומה יהיו התוצאות בעקבות כל פיתרון מוצע? האם השאלה קשורה רק לתוכן או גם ללשון ולמבנה? לכוונה? האם המשיב על השאלה נדרש להשתמש במילים של הטקסט או לענות במילים שלו? להסביר? לחוות דעה כנה? האם התלמיד נדרש בתשובתו למובאה/העתקה, לפרפרזה, לניסוח מכליל, להשוואה, לארגון מחדש, לניסוח עצמאי?

כן על מחברי ספרי לימוד להיות מודעים לכך שלניסוח השפעה על רמת הקושי של השאלה. רמת הקושי של השאלה תלויה כמובן גם בטקסט עצמו, באורכו, במורכבותו ובסגנונו. היא תלויה גם באורכה של השאלה ומושפעת גם מתבניתה. אם השאלה מכילה שרשרת של הוראות, רמת הקושי שלה עולה; כך גם אם השאלה מכילה מילים לא מוכרות ואינה מנוסחת בלשון הטקסט; אם השאלה מציגה פרטים מן הטקסט בהקשרים לוגיים חדשים; אם השאלה שואלת על מידע המצוי במקום בולט (כותרת, התחלה, סיום, תחילת פסקה), איתורו קל יותר מאשר אם הוא מצוי בשולי הטקסט; אם המידע המתבקש אמור להידלות מהקשר מצומצם, לוקלי, השאלה קלה יותר; ואם הוא רחב, גלובלי – המידע מפוזר על פני הטקסט כולו – השאלה קשה יותר; ככל שהמידע בטקסט דחוס יותר, רמת הקושי עולה; ככל שרמת המפורשות של הטקסט נמוכה יותר, השאלות שתעסוקנה במשתמע תהיינה קשות יותר; שאלה שתשובתה מצריכה הנמקה תהיה קשה יותר אם ההנמקה אינה מצויה בטקסט; רמת הקושי של השאלה תלויה גם ברמה הנדרשת של ההיסק; במידה הנדרשת של ההשוואה; במידת הדיאלוג הנדרשת עם הטקסט – הערכה, שיפוט, ביקורתיות; במידת ההישענות על ידע חוץ־טקסטואלי, השקפה, טעם וביכולת הנדרשת של ניסוח עצמאי בתשובה בעברית.<sup>8</sup>

8 הקשיים בשאלות מבוססים על המבוא לספר הלימוד שאלה של טקסט (גדיש ועמיתיה, תשס"ח). כל הקשיים נוגעים בעיקר לשאלות, ועדיין אין מדובר בקשיים שבתשובות...

את כל הגורמים הללו יש להביא בחשבון בעת חיבור שאלות צמודות טקסט בספר לימוד בעברית, ובעיקר במבחנים. לצד החובה שמחבר ספר לימוד בעברית יהיה בעל ידע והשכלה כללית לא רק בתחום הלשון, בעל ידע בחינוך ובעל יכולת דידקטית, בעל יכולת להבין טקסטים לעומקם ובעל חשיבה ביקורתית, בעל דמיון, יצירתיות ומעוף – עליו לדעת היטב עברית, להיות בקי בלשון המקורות, להיות בעל אוצר מילים וצירופים עשיר ביותר, ולהיות בעל יכולת לנסח שאלות כהלכה. כמו כן על מחבר ספר הלימוד להיזהר מליקויים פסיכומטריים אפשריים.

ליקויים שנצפו במדריכים למורה של ספרי לימוד רבים, מצויים לא רק בחומר הלימוד אלא גם במחוונים ובתשובות. עיקר הבעיות קשורות במחוונים לשאלות מסדר חשיבה גבוה. למחברי ספרי לימוד קושי רב בכתיבת מחוונים להערכת כתיבה, אך הדבר חיוני. בדרך כלל הם מתחמקים ממחוונים לכתיבה ב"תירוץ" שהדרכה למורים בהערכת כתיבה "סוגרת", ושאי־אפשר לְצַפּוֹת מה יכתבו התלמידים. נראה שמחברי ספרי הלימוד המטילים משימות כתיבה על התלמידים, אינם מנסים לבצע בעצמם אותן משימות, אי לכך אינם עומדים על הקשיים ואינם כותבים "נקודות מצופות" לאותה כתיבה.

בעיות אחרות הנוגעות למחוונים הן התייחסות רק לחלק מרמות הביצוע (למשל חוסר התייחסות לתשובות חלקיות); ניסוח כללי מדיי שאיננו מסייע בהערכת ביצועי הנבחנים בפריט המסוים, וכן אי הדגמה של ביצועים אפשריים בכל רמת ביצוע, אף על פי שהעניין מתבקש. ואין כאן המקום להאריך בזה.

## לסיום

מקובל על הכול שהוראת העברית אינה זהה להוראת אנגלית לדוברי אנגלית. הוראת העברית מלווה לרוב במטען רגשי שיש בו היצמדות לגישה מסורתית.

בין מטרותיה הכלליות של תכנית הלימודים מנו המחברים "טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון בכלל וכלפי הלשון העברית ודרכי השימוש בה



בפרט". כן הצהירו על חינוך ל"הוקרת הלשון העברית על רבדיה מתוך הבנת ערכה הרוחני לעם היהודי ומתוך הבנת תפקידה המרכזי בתהליך התחייה הלאומית". רוב החוקרים והמורים מסכימים שאי אפשר לנתק את דקדוק העברית המתחדשת ממקורות יניקתו, ויש הטוענים שקיימת סכנה לרצף ההיסטורי של העברית: לחלק מן התלמידים ואף לחלק מן הציבור הרחב, העברית של המקורות הפכה לשפה זרה. דוגמה מובהקת לכך היא התרגום לשפה פשוטה של התנ"ך ושל סיפורי עגנון. עיון בספרי לימוד המופיעים בשנים האחרונות מגלה שמחברי ספרי לימוד אינם ערים דיים לדעה זו (או שאינם מזדהים אתה). ריבוי של טקסטים מן המרשתת ומן העיתונות ומספרי הדרכה אינו תורם להיכרות עם "מקורות היניקה" של העברית, מה גם שבמערכת החינוך מצויה אוכלוסייה נכבדה של תלמידים שעברית אינה שפת האם שלה, והיא נתקלת בקשיים רבים יותר וגדולים יותר מהקשיים של דוברי העברית הילידים.

## מקורות

אלון, ע' (1984). *דרכי הקריאה של העברית הכתובה הבלתי מנוקדת*. חיבור דוקטור, אוניברסיטת תל־אביב.

בהט, י' ורון, מ' (1966). *זדיק*, תיקוני לשון ושיפור הסגנון. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. גדיש, ר', חרוב, ס', פריילוק, נ', רוזנר, ר' (תשס"ט). *שאלה של טקסט*. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

כהן, ח"א (תשנ"ח). דקדוק העברית המתחדשת ומקורות יניקתו. *לשונו לעם, מט*, עמ' 117–131.

מירקין, ר' (תשנ"ה). על מילון עברי שימושי בכלל ועל "מילון ההווה" בפרט. *לשונו לעם, מז*, עמ' 143–165.

משרד החינוך והתרבות (תשל"ז). *עברית כחטיבת הכיניים וכחטיבה העליונה א, ידיעת הלשון*, הצעה לתכנית לימודים. ירושלים: המרכז לתכניות לימודים המרכז לתכניות לימודים.

——— (תשס"ג). *עברית – תכנית לימודים לבית הספר העל־יסודי*. ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך (2009). קריטריונים והנחיות לכתובת ספרי לימוד ולהערכת ספרי לימוד לעל־יסודי במקצוע 'עברית' (לשון, הבנה והבעה). *חוזר המפמ"ר לעברית*.

רבי, י' (1979). *שיחות על עברית*. ספריית פועלים.

- רביד, ד' (תשנ"א). שונות ושינוי בעברית החדשה: רכישת לשון ואוריינות. מלילות (משרד החינוך, מכללת בית ברל), עמ' 35–44.
- רביץ, ח' (תשי"ח). עברית בינונית. לשוננו לעם, ט, עמ' 88–92.
- (1980). כיוונים ובעיות בחקר העברית ובהוראתה, הכנס המדעי העברי האירופי הרביעי לחקר השפה העברית ותרבותה. אוניברסיטת ורשה (ברית עברית עולמית), עמ' 53–61.
- רוזנר, ר' (תשס"ג). השפעת ההתפתחות של חקר הלשון העברית – תורת הצורות – על ספרי הלימוד בלשון לביה"ס התיכון בשנים תש"ח–תש"ס. עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- (2005). הוראת הלשון העברית בשנים הראשונות למדינה ובימינו – עיון משווה. חלקת לשון, 36, עמ' 153–164.
- (2007). תצורת מילים לועזיות בעברית – במחקר ובספרי הלימוד. במכללה, 19, עמ' 89–104.
- (2008). דקדוק זה לא מה שהיה פעם. פנים, 42, עמ' 115–122.
- שורצולד, א' (תשל"ז), ייצוגם הלקסיקלי של הפעלים העלולים, בלשונות עברית חפ"שית, 12, עמ' 25–36.
- (1980). מעלילות הפועל העלול. בלשונות שימושית, 2, עמ' 63–76.
- (תשמ"ג). שכיחות וסדירות בלשון: עיונים והשלכות. עיונים בחינוך, 35, עמ' 173–174.
- שלום, צ' (2000). תמורות בהוראת לשון. בתוך: גלובמן ר' ועירם י' (עורכים), התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל, תל-אביב: רמות.
- (2002). לשונם של ספרי הלימוד בלשון לאורך המאה ה-20: ניתוח בלשני בפרספקטיבה היסטורית-חברתית. עבודת דוקטור, אוניברסיטת בראילן.
- שלום, צ' והורה, ע' (תשס"ו–תשס"ז). לשון ומטא-לשון בספרי לימוד בלשון. חלקת לשון, 38–37 (ספר יצחק שלזינגר), עמ' 205–221.

# אבטליון

---

והוא

## מבוא הלמוד

לנערי בני ישראל ולכל החפצים בלשון עבר

---

מאת

אהרן בקוואלף

חבר

לחברת שוחרי הטוב והתושיה

---

---

ברלין

בדפוס חברת חנוך נערים

התק"ז

