

פרופ' דב לנדאו

צעדים ראשונים לקראת הוראה רבי-ממדית

ראשי פרקים

- א. תנו לתלמידים ללמוד (מעין פתיחה)
 - ב. החשיבה והחשיבה המודעת
 - ג. החשיבה והבנת הנקרא
 - ד. הנחות יסוד אחרות למושגי החשיבה
 - ה. טבלאות מושגי החשיבה
 - ו. הכנת חומרי למידה
 - ז. שאלות המורה ותשובות התלמיד
 - ח. שינויים מבניים בהוראת העברית בסמינרים (מעין סיכום)
- נספח א'
נספח ב'
נספח ג'



א. תנו לתלמידים ללמוד (מעין פתיחה)

תלמידים חלשים למורים מצויינים

כיום (שנת תשנב) אנו כבר רשאים להשתבח במורים טובים למקצוע הספרות, החל בבית-הספר היסודי וכלה בבית-הספר התיכון. נכון שעדיין רבים הם המורים בביה"ס היסודי הסומכים על "ההכשרה" שקבלו הם בביה"ס התיכון, אך עם זאת גם אלו מצליחים לבלות שעה עם כיתה, תוך שיחה מהנה על דמויות, או בניתוח מחכים של עלילה ספרותית. חלק מהצלחה זו יש לתלות במוסדות שהכשירו את המורים, בין להוראת הספרות באופן ישיר, ובין באופן עקיף בעת ההכשרה למקצועות האחרים.

אולם, למרות שבביקורו של מפקח בשיעורי הספרות הוא זוכה לשמוע שיעורים מצויינים, בנויים כהלכה ועונים על רוב הקריטריונים, הן מן הבחינה המקצועית-ספרותית, והן מן הבחינה הדידקטית, עדיין אנו מגלים במבחנים הסופיים של תלמידי בתי הספר, לאחר שתים-עשרה שנות לימוד, שרבים מהם אינם מסוגלים לדון ביצירה הספרותית דיון כוגר ואינטליגנטי, לא מבחינה מקצועית ואף לא מן הבחינה האנושית. אין הם יודעים להבחין במטרותיהן של שאלות המופנות אליהם — עונים מכל הבא ליד, ומוסרים דברים שנתקעו בזכרונם, בין אם הם שייכים לנושא ובין אם אין הם שייכים כלל לנדון.

לעתים, כיתות שלמות מוצאות לנכון לספר לכוון, בתשובה לשאלה שנשאלו, את כל תוכנה של יצירה ספרותית, בהנחה שהכוון ימצא כבר את החלקים הרלוונטיים העונים לשאלתו. הדבר נובע מחוסר מיומנות לדייק בדברים, ועל כן דברים התלמידים בתוכן היצירה.

נוסף על כך טובלים תלמידינו מחסר בהכרת מושגי יסוד, שהינם צאן ברזל של התרבות הכללית, היהודית והלאומית. תלמיד, שאינו מבחין, למשל, בין סידור למחזור, בין גניזה לגנוז ולמוזיאון, בין עיצוב לתיאור או בין קומי לטרגי, יקשה עליו להבין יצירה ספרותית על בוריה. אתה מוצא אצל תלמידינו הבחנות מעורפלות ומשובשות בין תוצאה למסקנה, בין מיון לפירוט ולהכללה, או בין שאלה לבעיה. תלמידים רבים מדי, מגלים חוסר-אונים כאשר הם נשאלים על התהליך שבאמצעותו הגיעו אל התשובה המתייחסת לתוכן. דווקא שאלות אלו הן חשובות ביותר, מפני שהן הופכות את החשיבה למודעת אצל התלמיד. רק היכולת לחרוג מסיפור התוכן ואל מעבר לתשובה הסומכת על הויכרון או על הניחוש בלבד, מעידה על הבנה של ממש בטקסט הספרותי (ובעצם של כל טקסט). רק ידיעה יסודית של התהליך המוביל להבנת הטקסט מאפשרת שימוש במיומנות שנרכשה לצורך טיפול בטקסטים חדשים.

זה שנים מטרידה אותנו השאלה, איך יתכן, שמתחת ידי מורים מצויינים, הנותנים שיעורים טובים למדי, יצאו תלמידים עם תשובות כה מעורפלות ושטחיות?

תלמידים בלי חומרי למידה מתקנים

נראה, שאת התשובה יש לחפש באופיו של השיעור המקובל אצלנו, שבו הכל נרכש תוך כדי משא-ומתן מילולי, עם דימונסטרציות על-גבי הלוח, ועל בסיס קריאת הטקסט מתוך צילום או מתוך אנתולוגיה. שיטה זו, מונעת מן התלמיד את האפשרות ללמוד את כל אותם הדברים שהמורה למד בשעה שהכין את שיעורו. באנתולוגיה אין בפני התלמיד אלא הטקסט החשוף בלבד, אשר אותו אפשר לקרוא, אך לא ללמוד ממנו. את החסר אנו מקוים שימלא המורה. ואכן לעתים רבות קורה שהמורה הצליח לעורר אצל התלמידים התעניינות רבה בטקסט הנדון, ואף הצליח לנהל שיעור ער, תוסס ורב משתתפים — השאלות החשובות נשאלו ע"י הכיתה, ועל חלק מהן נתנו התלמידים עצמם את התשובות, והתלמידים בדרך כלל רשמו את מהלך השיעור במחברותיהם — ולמרות כל זאת אין הדבר מבטיח שהתלמידים הבינו, יזכרו ויפנימו את הנלמד. דומה הדבר כאילו גשמים רבים נתכו ארצה, אך רק מיעוטם נקלטו באדמה, בעוד שרובם הלכו אל הים. רק חלק קטן מן הנלמד בכיתה מגיע אל התלמידים, ורק מעט מזעיר זה הופך לחלק אינטגרלי באישיותו של התלמיד, ועומד לו בשעת דחק — כאשר הדבר נחוץ לו.

תלמידים רבים אינם מסוגלים להקשיב, להשתתף בשיעור ואף לרשום את הדברים במחברתם בעת ובעונה אחת. כשליש מהם אינו נמצאים בכיתה

בגופם בלבד, אך מחשבותיהם מרחפות אי-שם במחוזות מעניינים ומרתקים יותר (בשבילם). אי אפשר להצביע על שליש קבוע העושה זאת בתדירות — זוהי קבוצה המתחלפת ברוטציה, איש לפי תורו. למעשה, בכל שעה, יש שליש מן התלמידים שברוחו אינו מצוי בכיתה. שליש אחר אינו טורח (אולי אינו מסוגל) לרשום את הדברים הנלמדים בכיתה במחברותיהם באופן רציף ועקבי. רק כשליש מן התלמידים רושמים דבר-מה במחברות, אך לכשנבדוק נמצא, שכל קשר בין מה שנכתב במחברת למה שהתרחש בכיתה, הוא מקרי. להקשיב, להשתתף ולכתוב — במיוחד כאשר יש לכתוב גם דבריהם של תלמידים שנתקבלו כתשובות נכונות (על התלמיד להבין מתי התשובה מתקבלת כנכונה ומתי לא) — זוהי מלאכה קשה ביותר. תלמידים הכותבים את כל הדברים החשובים, מסבירים כיצד הכיתה והמורה הגיעו לתוצאות, ואף מציגים את כל הדברים שהם תנאי מוקדם להבנת הטקסט והשיעור — הם שניים בעיר ואחד ממשפחה. שאר התלמידים ישלפו את המחברות לקראת עונת הבחינות, אך לא יבינו מהן דבר בגלל הדברים המנותקים והמגומגמים. הטקסט לכשעצמו לא יזכיר להם דבר ממה שנלמד בכיתה; הלימוד ממחברות החברים יביא אותם לבחינה עצמה (גם אם היא בחינת הבגרות) לכל היותר עם דברים חלקיים, מעורפלים, משובשים ומגומגמים.

באחת מבחינות הבגרות בחמש יחידות לימוד בספרות ניסתה בוחנת רחומה להקל על התלמיד הנבחן בשאלות מסייעות. אין זה הגון להתערב בעבודתם של הבוחנים-המעריכים, אך במקרה הנידון היה ראוי אותו תלמיד לזכות בציון נכשל. אעפ"כ זכה אותו תלמיד — כשל ליבה הרחום של הבוחנת — לעבור "בהצלחה" את הבחינה. כדי לעמוד על שורש הבעיה, שאלתי את התלמיד כיצד התכוון לקראת הבחינה. תשובתו היתה: "קבלתי מחבר תמצית של מאמרים המסבירים את היצירות, ומחברה קיבלתי צילום של המחברת, אשר בה היא כותבת כל מלה שהמורה מוציאה מפיה." כשראיתי את החומר שאסף אותו תלמיד, מצאתי שהדברים קטועים ביותר. התנצלותו של אותו תלמיד היתה: "אותם דברים שנאמרו בכיתה על ידי תלמידים נחשבים אצלנו כידועים, ואין צורך לכתוב אותם. מה עוד, שאיש אינו מספיק לכתוב הכל." הוסף על כך, שגם הדברים שנרשמו כבר באותה מחברת היו מעורפלים ומשובשים; ואת העובדה שאותה מחברת שימשה כמקור לימוד לכל הכיתה כולה, והרי לך מירשם בדוק לכשלון — אילולא ליבה הרחום של הבוחנת.

דאגה לחומרי למידה מתוקנים כתפקיד המורה וכתפקיד המערכת

לדעתי יש דרך לפתור בעיות אלו בכך שנאפשר לתלמידינו ללמוד בעצמם באמצעות ספרי לימוד, הכוללים את כל הנחוץ, בנוסף לטקסטים של היצירות. ספרי הלימוד צריכים להיות ספרים מלאים, הנותנים לתלמידים את כל מה שנחוץ להם לשם הבנה טובה של הטקסט. כוונתי היא שיש לכלול בספרים אלו:

1. ביאורי מלים ומושגים מתחומי היהדות והתרבות הכללית. המורה הרי משתמש בהם בהכנותיו. המורה יכול לשאול את תלמידיו, לאחר שצילם את המשמעויות שבמילון הניתנות לכל ערך, איזו מן המשמעויות רלוונטית לטקסט הנלמד, ומה התברר להם בטקסט על בסיס הנאמר בערך המילוני. לעתים — עבור כיתות נמוכות, או המתקשות יותר בהבנה — יהיה צורך לשכתב את הסברי המילון, במקום לצלם מלה במלה. את הפירוש לטקסט, הניתן בין כה וכה ע"י המורה בכיתה, אפשר להדפיס בצד הטקסט בקצרה, ולהניחו כך לפני התלמידים.
2. בצד הטקסט יש מקום להוסיף קטעי פירוש או ביקורת ממאמרים קיימים. אפשר להזמין את התלמידים למצוא, במה דברי הפרשן או המבקר זוכים — או אינם זוכים — לאישור בטקסט.
3. אפשר להביא את המקורות המשמשים תשתית לטקסט הנידון, ולבקש מהתלמידים לעמת בין הטקסטים מן התקופות השונות, ולמצוא, אם היחסים ביניהם ישירים, הפוכים, או קומיים וכדו'?
4. אפשר להביא טקסט אמנותי דומה בתוכן או בצורה — כגון תמונה אמנותית — לשם השוואה והעמקת הדיון והלמידה.
5. את הדברים הנ"ל ניתן לכלול בספר המורפס המונח בפני התלמידים. מעבר לכך אפשר להניח בפני התלמידים משימות נוספות, אותן יוכלו למלא בעקבות לימוד הטקסט, למשל:
 6. לקטוע טקסט פרוזאי או שירי, ולבקש מן התלמידים "ליצור" את המשכו. הקיטוע יכול להיעשות מאמצע היצירה והלאה, או לספק לתלמידים רק את המלים הראשונות ואת המלים האחרונות בשורה של שיר, ולבקש מהם למצוא מה באמצע. אפשר לשנות שורות, ביטויים, או חרוזים בשיר; לבקש מהתלמידים לזהות את השיר המקורי, ולהסביר במה הוא עולה בטיבו על הטקסט המעוות. תלמידים יכולים לבדוק כיצד המבנה והארגון של השיר נותנים אף הם ביטוי לתכנון. בכך ניתן לטפל גם בצד היצירתי-חוויתי של הטקסט.
 7. ניתן להעמיד את הטקסט האמנותי הנידון במבחנה של המציאות הממשית, ולהפיק ממנו את הכאן ואת העכשיו. אלה יכולים להיות מיוצגים בקטע מעיתון, תמונת פרסומת, או היגד המעלה תופעה מן המציאות הממשית שבה אנו חיים. הקשר יכול להיעשות במשפטי-קישור קצרים או כמתן תשובות לשאלות ולבעיות שהועמדו בפני התלמידים.
 8. אנו מצפים מתלמידנו להעמיק בתשובותיהם — להתאים אותן לנדרש בשאלה; לנסח אותן בצורה מובנית, שלבים שלבים (עובדות, מסקנות, תוצאות, מטרות, סיבות וכד'). עליהם להצביע על הצדדים השונים האפשריים של התשובה — מנקודת-ראות רגשית ועיונית, פרטית או חברתית, דתית או חילונית. אם עד כה הסתפקנו בתשובות חלקיות ומקוטעות, הרי מעתה ואילך עלינו ללמדם לכתוב את תשובותיהם שלבים שלבים.

את כל מה שנאמר ונלמד בשיעורים אפשר לאסוף ולהפיס, ולהניח בפני התלמידים, מתוך ידיעה שזהו החומר (הכולל, כאמור, גם את הטקסט וגם את פירושו וכל הנלווה אליו) שעליו הם עומדים להיבחן.

במקום כל אלה, אנו מוצאים כיום, שמיד עם פרסום תכנית לימודים חדשה, נרתמים מורים למשימה — מצלמים, גוזרים, מדביקים, שוב מצלמים וכו' — ועד מהרה נוצרות מספר אנתולוגיות, שבעצם אין מה ללמוד בהן. מלבד הטקסטים לקריאה, הן ריקות מכל. שוב ייבחנו התלמידים, בלי שתינתן להם אפשרות סבירה ללמוד לקראת הבחינה.

תפקיד המורה בכיתה

אם כל הדברים שמנינו לעיל יימצאו בידי התלמידים, יהיו הישגיהם טובים יותר אף מבחינת ההעמקה בחומר. אף מבחינת השתלטותם על דרכי חשיבה מגוונים ואף מבחינת הכמות הנלמדת. המורה יתפנה בכיתה לעיקר. במקום לכתוב פירושי מלים על הלוח, לצייר טבלאות, להתייגע בביאורי מושגים ולספר תכנים של מאמרים פרשניים (כל אלה יופיעו על הדף לרשות התלמיד) — יעסוק המורה בזמן הנותר בחינוך לחשיבה עיונית ובחינוך להתייחסות רגשית, ההולמים את צרכיה ואת סגולותיה של היצירה הנלמדת. הוא ידון בשאלות ויכוון את התלמידים להבנת השאלה ודרישותיה; הוא יכוון את שלבי עבודתם בחיפוש אחר תשובות הולמות — כיצד לגלות מבנה; כיצד לאסוף ביטויים ציוריים; כיצד לאסוף פרטים לשוניים אחרים; כיצד לרכז, למיין ולארגן פרטים תכניים, צורניים מוסיקליים וכו'; כיצד להשוות בין ממצאים; כיצד להשוות בין יצירות, בין יצירה לתשתיתה, ובין יצירה למאמר פרשני; וכיצד להסיק מסקנות מן הממצאים ומן ההשוואות.

לאחר שהתלמידים השיבו את תשובותיהם (ככיתה ובכית) ידון המורה עם תלמידיו מחדש ביצירה ובשאלות, עם דגש על בדיקת התשובות. המורה והתלמידים יבדקו יחדיו את מבנה התשובות, את שלביה ההדרגתיים של התשובה, את קישורה לשאלה ולטקסט, את מלאותה ואת האספקטים השונים שלה, את בהירותה וכד'.

מובן, שגם חלקי הלימוד הישירים הללו, ואף החלקים שהם בחינת מטה-למידה, ימצאו את מקומם בצד החומר הנדון על דפי הלימוד. שוב אין התלמיד צריך לרשום את תוכן כל השיעור, אלא הערות מעטות בלבד. כל החומר הזה ישמש את התלמיד בשעה שהוא יבין עצמו, הן לבחינה בכיתה והן לבחינות הבגרות.

סיכום ביניים

אם נעשה את המאמץ למען תלמידינו, נגרום להם לעבודה מעניינת ומעשירה. ובאשר לבחינת הבגרות — אותה הם יעשו אגב אורחה, כאילו איננה אלא אחת מן המבחנים השגרתיים שבמסגרת הכיתה. והיה, אם לא

נעשה דבר, ונמשיך לנהוג כאשתקד — אין לנו פתחון-פה כלל, "אבל אשמים אנחנו".

שר האומה מצפה לראות את ילדי ישראל עולים במעלות הכינה, האהבה, הדעת והיראה. אל נא תרפו, ונא אל תחמיצו את ההזדמנות, כי בידכם הדבר. אנא, תנו להם ללמוד נראה, שיש בדרך זו משום פיתרון אף לבעיית הרצף בין הכיתות. כל ביתה תלמד לפחות את החומר שהרפים עוסקים בו, גם אם המורים מתחלפים. אולי יש מקום להקים מכון להכנת סדרות של ספרי לימוד לתלמיד, במקצועות ההומניסטיקה והיהדות. רק דבר זה יתן פיתרון מלא לבעיית הרצף.

ב. החשיבה והחשיבה המודעת

בתחום הוראת הלשון העברית וספרותה (לשון, הבנה, הבעה וספרות) התברר לכותב שורות אלה, מתוך ביקור בשיעורים ומתוך שיחות רבות עם מורים, שבמצב הקיים היום, מתרגלים תלמידי בתי-הספר לשימוש מוטעה במושגי יסוד, בפרט באלו השייכים למקצועות הנ"ל. גם היחס כלפי הנחות היסוד העקרוניות של המקצוע הוא מוטעה, או שמתפתחת התעלמות מוחלטת מקיומן של הנחות יסוד באלה. להתייחסות זאת השלכות מרחיקות-לכת על רמתה של מערכת החינוך כולה, והיא משפיעה אף על הידיעות, ההבנה, יכולת הלמידה ודרכי החשיבה ורמתה. נדגים זאת להלן.

תלמידים — ובכללם סטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות — המחפשים רק את 'הרעיון המרכזי-העיוני' בשיר לירי מובהק, קונים לעצמם דרכי חשיבה מעורפלים, מפני שהיסוד העיוני בשיר הלירי המובהק, לא זו בלבד שהוא חלש ביותר, אלא שברוב רובם של המקרים הוא אינו קיים בכלל. לשם הבהרת טענה זו, ולשם הוכחתו, נביא כאן שלושה שירים ליריים קצרים, שעצמתם החוויתית-רגשית אינה משאירה בהם מקום לכל יסוד רעיוני-עיוני.

מנגינת לילה של הנודד / י"ו גיטה

על-פני כל הר ושניר
דממה
בקרב כל אמיר
אם תשמע
לחש הרוח;
ביעף עוף זמר שקט.
חכה. כמעט קט
גם אתה תנוח.

שיר יפני קדום

הצבי על הרי האורן
אשר אין שם עלי שלכת
יודע כי בא הסתיו
רק מצליל קולו שלו.

קול באופל / א"ל שטראוס

מה זה קם באפל והיה?
 התעוררתי, איך עוד ארדם?
 הקראה חיה בקול-אדם,
 אם אדם הוא, כחיה ילל?
 התזעק חיה מלכ-הליה
 אם זעק הליל מלכ-חיה?
 כל האפל קם בי והיה.

אם נסכים, שחוויה היא תמיד רגשית, והיא קשורה תמיד לליבו של אדם שהוא לב רגש; ואם נסכים, שרעיון הוא משהו עיוני, והוא תוצר של חשיבה הקשורה לשכל האנושי — נאלץ להודות אף בכך, שבשירים שלפנינו אין חשיבה עיונית, אלא תחושה של עצב הסתיו (השיר היפני), הרגשת המנוחה (של המוות?) המתקרבת (מגנינת לילה) וזעקת האימה ותחושתה (קול באפל). לכל התחושות הללו מהות חווייתית-רגשית-סובייקטיבית מובהקת, בלי כל יסוד רעיוני-עיוני-שכלי.

לכל זה יש להוסיף, כי תלמיד, שלאורך שנים מתרגל שלא להבחין בין חוויה שברגש לרעיון שבשכל, לא זו בלבד שהוא יוצר ציפיות מוטעות מן היצירה הספרותית, אלא הוא אף מפתח דרכי חשיבה מעורפלות, המונעות מבעליהן כל יכולת להבחנות ברורות. תלמיד, שהתרגל להתייחס אל יצירה ספרותית כאל מעשה שהיה, ובתודעתו לא התפתח המושג של בדיון (Fiction), יתקשה לשנות את עמדותיו גם כשיגיע לאוניברסיטה, ולא יוכל להבין את המהות הבדיונית, שהיא עקרון יסוד בספרות מאז אריסטו ועד ימינו. זהו פגם לא רק בהבנת הספרות, אלא אף בהבנת העולם, מפני שהוא מפתח דרך חשיבה שאין בה הבחנה ברורה בין עולם העובדות לבין עולם הדמיון.

הבחנה מעורפלת — או חוסר הבחנה בכלל — בין מושגי יסוד אלה פוגעת קשה בקליטת מידע על העולם, בהבנת היחסים בין חלקי העולם, ובכלל — בכל למידה בעלת משמעות מעבר לזכירת קווי המתאר והצבעים של העצמים. כדי לאפשר לתלמידינו למצוא משמעות כלשהי בלימודיהם, עלינו לעשות הכל כדי שמושגיהם על העולם ועל עצמם יהיו בהירים וברורים עד כמה שדבר זה ניתן לבני-אדם.

התלמיד היהודי של ימינו, זקוק להבנת מושגי יסוד בארבעה תחומים עיקריים לפחות — היהדות; ומכלל התרבות הכללית; הספרות, האמנות והאסתטיקה. אל אלה מצטרפת החשיבה העקבית ההגיונית, הנחוצה לשם הבנת כל דבר נלמד. המושגים השייכים לארבעה תחומים אלו לא יילמדו בנבדל, לשם עצמם, אלא לפי מה שהם מזדמנים באופן טבעי בטקסטים הנלמדים. תחומי היהדות, הספרות והאמנות אינם מעוררים כמעט כל קשיי בחירה — אין אנו צריכים להחליט מהו המושג הנצרך לשם הבנת הטקסט

ומה לא, מפני שכל המושגים הללו מופיעים בטקסט במפורש, ותובעים את ביאורם. לכל היותר, יהיה עלינו להחליט אם יש ללמד את הדברים מיד, או שמא אפשר לדחות את הלימוד לשלב מאוחר יותר. גם מושגים מקצועיים שאינם באים בטקסט בפירוש בשמם, מצויים, מכל מקום, באופן ברור בין השיתין, ואנו מזהים אותם בגין ידיעותינו המקצועיות. כך אנו יודעים, שבשיר מצויים חרזים, משקל, דימויים או מטאפורות, ואין לנו כל קושי לגלותם.

לא כן הדבר במה שנוגע למושגי החשיבה. טקסט, הבנוי על אנלוגיה לטקסט אחר, לא נאמר בו דבר על הקשר הזה, ואף מלה אנלוגית אינה מוזכרת בו כלל. ואולם, עם כל זה, בנוי הטקסט על אנלוגיה, אף שקשה להבחין בדבר. מצב זה מקשה מאוד על המורה המבקש ללמד את המושג אנלוגיה (בהקבלה, אך גם בניגוד למושג דמיון). ואף רוצה שהמושג יילמד בצמוד לטקסט ולפי צרכיו, ומשתדל, שהקשר האנלוגי, לא רק יובן על-ידי תלמידיו אינטואיטיבית, אלא שהקשר והתהליך, שבעזרתו התלמידים מבינים אותו, ייהפך אצלם למודע. חשוב, שיהיה ברור וידוע לתלמידים, שהם עוסקים עתה באנלוגיה, ולא בדמיון סתם, ואף לא בניגוד או בפרדוקס. הקושי הזה להכיר, לחשוף ולהבין במודע את פעולות החשיבה שהטקסט בנוי עליהן, קיים כמעט ביחס לכל מושגי החשיבה הרלוונטיים לענייננו. לפי זה, טקסט, יכול להיות בנוי על קל וחומר או על סילוגיזם, על עובדות מול דמיונות, הנחות או השערות, וכן על תמונות, שהן ממשיות כעובדות, או על תמונות או התרחשויות הקיימות רק בדמיונו של הגיבור, בלי שמלים אלו ייזכרו בטקסט בכלל.

פעמים, שזימון מושגי החשיבה אינו סומך על הטקסט הנדון עצמו, אלא על פירושו או על הסברו. כאשר אני מבקש מתלמידי לבדוק את ההבדלים בין שני פירושים אנלוגיים זה לזה, ולבחור את הקרוב יותר לאמיתו של הטקסט, אני עוסק באנלוגיה, ואני חייב להבהיר משמעותו, אף-על-פי שזו אינה בטקסט, לא במפורש, ולא באופן סמוי. זאת מפני שהטקסט בנוי עליו, והוא נחוץ להבנת הקשר וההבדלים בין שני פירושים על הטקסט הנדון. כן יש פירושים העוסקים בפעילויות חשיבה, כגון: חיפוש הסיבות לעובדות, או חיפוש תוצאות ותכליות, וכן הסקת מסקנות או גילוי משמעויות סמליות. הבנת תהליכי חשיבה אלה ואחרים בדרך מודעת על-ידי התלמיד, ישפרו, ללא ספק, את יכולתו להתמודד עם לימוד משמעותי של חומר מגוון, הן זה שבית-הספר מזמן לו, והן אותו חומר שמזמן לפניו בעטיים של חיי היום-יום.

חלק ממושגי היסוד יילמד כבר בכיתות הנמוכות, חלק אחר יחזור בכיתות ביה"ס היסודי פעמיים, כגון בכיתה ג' ובכיתה ו'. מושגים אחרים, יילמדו שלוש פעמים: בחטיבה היסודית, בחטיבת-הביניים ובחטיבה העליונה. פעמים יחזרו מושגים שנלמדו בחטיבה היסודית בחטיבת-הביניים, אך בלא כל צורך לחזור פעם שלישית. יש, שמושג יופיע לראשונה בחטיבת-הביניים ויחזור על עצמו בחטיבה העליונה.

בשלב הראשון — היסודי — יילמד המושג בצורתו הפשוטה, כפי שאנו מוצאים את הסברו במילונים המקובלים. גם במקרים אלה, חשוב שהמורה יבדוק מקורות מידע רבים, כדי להגיע לפירוש מוסמך עד כמה שאפשר, ולפירוש ברור של המושג כפי מידת היכולת. בשלב זה חשוב ששפה קשה מדי תשכתב על-ידי המורה. חשוב, כבר בשלב מוקדם זה, שהמושגים יילמדו על רקע של מושגים מקבילים או מנוגדים, שאף הם מוסברים בפשטות מירכית. בדרך זו של לימוד המושג בתוך מסגרתו, מתעמקת ההבנה, והתבנית מקלה על זכירת הנלמד. שיטה זו של לימוד על רקע ההיקף, תשמש אותנו בכל השלבים ובכל רמות הלימוד של המושגים.

בשלבים הבאים — בחטיבת-הביניים ובחטיבה העליונה — יש להרחיב את לימוד המושגים על-ידי השוואת פירושים שונים זה לזה מצד אחד, ועל-ידי השוואה לטקסט ולדיוקיו מצד אחר. כן ראוי להשתמש ברמות אלה בערכים אנציקלופדיים ומילוניים מקצועיים (פילוסופיה, סוציולוגיה, יהדות — למשל לשם הסבר מונחים כ'קל וחומר' 'סמיכות פרשיות' וכד'). המצב המצוי בבית-הספר גורם לנו לחשוב, שיש לייחס חשיבות רבה להבהרת מושגי היסוד למיניהם אצל המורים, ודרכם אף אצל תלמידים בכל הרמות, כל רמה כפי יכולתה.

ג. החשיבה והבנת הנקרא

במערכת החינוך בישראל מרבים לדבר על 'חינוך לחשיבה'. עם כל מה שכבר השתפר בתחום זה, עדיין לא כבש העניין את מקומו הראוי לו. דרך ההוראה שנוהגים לכנותו בשם 'הבנת הנקרא', יש בה, ללא ספק, כדי לטפח את החשיבה ואת הלמידה המשמעותית, בתנאי שהעקרונות המונחים ביסודה של שיטה זו נשמרים כראוי. בשנים האחרונות היתה לשיטה זו, לפחות מבחינת החינוך, מעין עדנה במערכת החינוך הישראלית. אולם העובדה שדרך הוראה (או דרך למידה) זו הפכה להיות מקצוע נוסף בין שאר המקצועות הנלמדים בבית-הספר, עד שאפילו כוחנים בו בחינה מיוחדת בבחינת הבגרות, היתה לטובה השמורה לבעליה לרעתם. אפשרי בהחלט, שתלמיד יצליח בבחינת הבגרות בהבנת הנקרא, בלי שהדבר ישפיע כראוי על הישגיו ועל הבנתו בשאר המקצועות שהוא לומד. מן המפורסמות, שאין העברה של ממש, אלא אם כן המיומנויות של הלמידה מודעות לתלמיד, והוא יודע שהן משמשות לו גם למקצועות האחרים. נוסף לכך, לכל תחום ייחוד משלו, ויש להתאים את המיומנויות לייחוד זה, כדי שהן תשמשנה את הלומד ותקדמנה את דרכו בלימוד ובחשיבה.

חוששני, שהבנת הנקרא מחטיאה את המטרה משני טעמים נוספים. ראשית: הטקסטים שעל-גביהם מבקשים ללמד הבנה, אינם נחוצים לרוב לתלמידים לצורך לימודיהם המטריאליים. טקסטים אלה הם 'אסופים' שנמכרו לעבדות, בלי שתהיה להם חשיבות עצמית משלהם. כל ברידעת מבין מיר,

שכאן התהפכו היוצרות. כל תפקידה של הבנת הנקרא הוא לשרת את שאר התחומים כולם, כדי שהטקסטים הייחודיים של תחומים אלה יובנו כראוי. והנה, במקצוע החדש שלפנינו, ששמו הוא 'הבנת הנקרא', אנו נוטלים טקסטים מתחומים שונים, כדי לשרת את המקצוע החדש שיצרנו שלא לטובתנו. הפכנו את הטפל לעיקר, ואת העיקר לטפל; את הדרך למטרה, ואת המטרה לדרך.

ההוראה של הבנת הנקרא כמקצוע נבדל לעצמו מחטיאה את המטרה, גם מפני שהטקסטים המשמשים ללימוד הם, לעתים קרובות, ובמיוחד בכיתות הנמוכות, טריוויאליים, חסרי חשיבות, ופעמים אף חסרי עניין מעצם מהותם. הנטייה, ואולי הצורך, לתת לפני התלמיד טקסטים מכל הסוגים העיקריים לפי הטיפולוגיה של הטקסטים, כופה עלינו תכנים שאין ביניהם כל רציפות ואפילו לא כל קשר. הצורך להעדיף את הסוג על-פני התכנים, חשיבותם, רמתם ועומקם, ועל-פני הרמה הקומפוזיציונית והסגנונית שלהם, גורם, שלעתים, טקסטים אלה הינם חסרי כל פוטנציאל לימודי. לימוד טקסטים שאין לנו כמעט מה ללמוד מהם, לא מתכניהם ולא מסגנונם — וכל מה שהם נותנים לקורא הוא הכרת סוגו של הטקסט — יוצר הרגשה אצל הלומד שהוא עוסק בדברים שכשלעצמם הם חסרי חשיבות. מובן שדברים חסרי חשיבות, אינם מדרבנים את הלומד להעביר את מה שלמד בטקסטים אלה, למקצועות אחרים.

בדיקת הדברים מראה, שלעתים אין בטקסטים הללו כל תוכן הטעון למידה, ועל אחת כמה וכמה, שאין בהם תכנים הטעונים חשיבה והבנה. דבר זה נבדק במסגרת מחקר על-ידי צוות, בניהולה של הגב' מירה עופרן. חברי הצוות מצאו משפטים בנאליים, ואפילו טקסטים מטופשים, שתפקידם היה לכוון את התלמיד להבנת הנקרא. כך ניתן באחד מספרי הלימוד לכיתה ה' השיר הבא:

בת שנתיים היא תמר	ספל תה וכוס זכוכית
וסוחבת כל דבר.	כל צלחת חרסינה
רגע אמא לא תביט	נתונה בסכנה...
ותמר תסחב מפית,	

ועל קטע זה באו השאלות האמורות לכוון את הבנת הנקרא:

1. בת כמה היא תמר?
2. מה סוחבת תמר?

(הדברים מובאים אצל: מירה עופרן, "מה יש פה להכין?", ד' רכס, הוצאה לאור אבן-יהודה, 1990, עמוד 12).

אין צורך לומר, שהסיפור הזה כחרוזים אינו תובע כל לימוד, ואינו דורש כל הבנה. השאלות הן על אינפורמציה פשוטה וסטטית, המצויה במפורש בטקסט. אין התלמיד צריך להתאמץ כלל, ועליו רק לאתר את המלה העונה על השאלה. איתור זה נעשה, בעיקרו, בדרך מכאנית, ואינו מצריך כל חשיבה. התשובה מאתרת את שם העצם הקרוב הבא לאחר השורש 'סחב' בטקסט

(תסחב מפית) ובוזא היא יצאה ידי חובתה במלואה. יש לזכור, שצלחת, ספל תה וכוס זכוכית אינן תשובות נכונות, כי עליהם לא נאמר בטקסט שתמר סוחבת אותם, אלא שהם פשוט בסכנה, ואז ניתנת התשובה כמעט רק ברמה המילולית, ואינה צריכה אפילו להכין את מבנה המשפט כדי לשפוט לפיו אם צריך לגלות גם את הקשר בין תמר וסחיבותיה לצלחת, לספל התה ולכוס הזכוכית.

אילו נשאלה על השיר השאלה "האם סחבה (כך בלשון עבר דווקא) — תמר את הצלחת, את הספל ואת הכוס?" — היתה כאן שאלה התובעת מחשבה והכרעה עיונית. האמת היא, שלפי ניסוח ה'שיר', תמר לא סחבה אף לא את המפית. נאמר, שהיא "סוחבת", וזה מכון למה שתמר רגילה לעשות בדרך-כלל, ולא נאמר בה שהיא אכן סחבה בפועל מפית או משהו אחר.

לאחר תשובה שלילית ביחס לצלחת ולספל התה ולכוס הזכוכית, אפשר לשאול את התלמידים, האם את המפית כן סחבה תמר? התשובה צריכה להיות, כמובן, שלא סחבה, אף-על-פי שיש נטיה לרבים לענות בחיוב, בגלל הצמידות בין "סוחבת" ל"מפית". בשאלה מסכמת, הייתי מבקש עוד מן הילדים להסביר, מה ההבדל בין "סוחבת" ל"סחבה" (הראשונה מציינת הרגל, הנעשה מזמן לזמן, והשנייה — פעולה מוגמרת, שנעשתה בפועל בזמן מוגדר).

לאחר הניתוח המדוקדק של ה'שיר' הבגלי הנתון, ספק בעיני, אם מחברי החוברת בהבנת הנקרא הבינו כראוי את הטקסט שהשתמשו בו. מכל מקום, כך נהגתי לשאול כשלימדתי בכיתה ה'. מירה עופרן, בספרה שם, מראה, שאף בכיתה נמוכה מאוד אפשר לשאול שאלות הדורשות לפחות הבנה מסוימת ומלמדות לפחות משהו. מעניין להדגיש שוב, שה'שיר' והשאלות האלו ניתנו, לפי עדותה של הגב' עופרן, לכיתה ה', כיתה שבה התלמידים כבר לומדים גמרא. דברים אלה נכונים, לפחות בחלקם, אף ברמות גבוהות יותר של תרגול, והתלמידים מדשדשים לעתים עשר מעלות למטה מיכולתם, ועשרים מעלות למטה מצרכיהם. אין צריך לומר, שרמת התרגול שהודגמה כאן היא למטה בהרבה מן הצרכים של אדם בינוני, שקנה השכלה מינימלית כלשהי.

יתר על כן, טענו, שבטקסטים חסרי חשיבות עצמית החסרים גם רציפות עניינית ביניהם, קשה מאוד לקוות לטרנספר מטקסט לטקסט. בכלל נראה, שמטקסטים נבדלים — אפילו רמתם טובה והם בעלי פוטנציאל לימודי, והם אף מאמנים באמת את החשיבה ואת ההבנה ואינם מסתפקים בתחום הידיעה בלבד — אין לקוות לכל טרנספר. הטרנספר מתחום נבדל וכללי לתחומים הספציפיים השונים שואף לאפס, הן בגלל חוסר התאמה בין התחום הכללי לבין הייחודי שבטקסט החדש הנלמד, והן בגלל חוסר מודעות אצל הלומד לצורך להעביר 'שיטות' מן התחום הכללי לספציפי. יישומן של דרכי ניתוח ושל דרכי הסבר דורש, בראש וראשונה, בידוד של השיטה מן התחום שבו

הוא ניתן; רק אחרי-כן אפשר להשתמש בעקרונות לתחומים חדשים. דרך זו הינה קשה לרוב בני-האדם, ולכן הטרנספור הוא מועט בל-כך בתחומים אלה. דומה, שאין לדבר תקנה, אלא אם-כן נשתמש בהבנת הנקרא ובכל שאר דרכי הלימוד וההוראה (כגון הוראה מומחשת – שקפים; העשרה אינסטרומנטלית – מתן מודלים לחשיבה בידי התלמיד; הוראה יחידנית לפי רמתו וייחוד של כל תלמיד; וכן הוראה מתווכת, הוראה בקבוצות, הוראה פעילה וכו') כאמצעי-עזר בהוראת כל המקצועות, ולא בעיקר לשם עצמם. ספרות, תנ"ך, היסטוריה, תורה שבעל-פה, טבע, לשון ועוד, כולם ינצלו את מה שכל דרך יכולה להציע. נלמד את המורים את כל דרכי ההוראה הללו (גם הבנת הנקרא), ונראה להם כיצד הן מתיישמות במקצועות השונים, על-מנת שיוכלו לשקול ולבחור במה שדרוש להם על-פי כיתתם ועל-פי החומר שעליהם ללמוד. חשוב, שהדבר יעשה בכל מקצוע ומקצוע. אם ידעו התלמידים שלחשוב חשיבה עיונית צריך אדם בכל אחד ואחד מן המקצועות; וידעו, שדרכי החשיבה קרובים זה לזה, ואף שונים זה מזה לפי המשותף שבין התחומים ולפי השינויים הקיימים בין מקצוע למקצוע – יש סיכוי, שהטרנספור של דרכי החשיבה וההבנה יגבר.

ד. הנחות יסוד אחרות למושגי החשיבה

חוקרים שונים העמידו את מהות החשיבה על פעולות שכליות שונות שמצאו אותן דומיננטיות בתהליכים הלוגיים. האמת היא, שלשם חשיבה רציונלית אפקטיבית דרושות סיטואציות טבעיות ואנושיות שונות ויחסים חד צדדיים או הדדיים שונים, פעולות שכליות מגוונות והכרה של יחסים לוגיים אפשריים רבים. כל סיטואציה דורשת לעצמה את הפעולות וההתייחסויות ההולמות אותה. משמעות הדבר היא, שלשם תפקוד בכל המצבים נחוצים לנו לשימוש עקרונות היסוד של השיטות השונות, והכרה טובה של הפעולות השכליות ושל היחסים הלוגיים השונים הקיימים, אלה שנחקרו ואלה שטרם נחקרו. משניסינו לאסוף חומר זה נתגבשה אצלנו רשימה בסיסית של מושגי יסוד. לרשימה זו הוספנו מושגי יסוד המשמשים בדרכי ההוראה שונות, מושגי יסוד של החשיבה ומושגי יסוד המצויים במילונים הרלוונטיים לענייננו.

השתמשנו בעבודתנו בשיטות השונות של מה שנוהגים לכנות בשם 'הבנת הנקרא', במושגים המשמשים בלמידה יחידנית, בהוראה משקמת, בהוראה מתווכת, בהעשרה אינסטרומנטלית ועוד. נוסף לאלה אספנו מושגי יסוד של הפרשנות המודרנית של הטקסט ומושגים מן הפרשנות המסורתית ומן השקלא וטריא התלמודי, וכן מושגים מתחום הלוגיקה, כדי להשלים את הרשימות עברנו על "הלכסיקון לפילוסופיה" של צבי רודי, בהוצאת דביר תל-אביב, 1939, ועל "רשימת מילות היסוד להוראת הלשון העברית", בעריכת י' מהלמן, ח' רוזן וי' שקד, בהוצאת המח' לחינוך ולתרבות בגולה של ההסתדרות הציונית העולמית ירושלים, תשכ"א.

לאחר ניפויים אחדים ולאחר הוצאת בפילויות מיותרות, ניסינו לארגן את החומר לתחומיו השונים. לצערנו, עבודה זו ערמה לפנינו קשיים רבים וגדולים. נקודת המוצא לעבודת האיסוף שלנו היתה מעוגנת בצרכי ההוראה בבתי-הספר, בצרכי החינוך לחשיבה ובצרכי הסוגים השונים של הטקסטים הנלמדים בבתי הספר: אינפורמטיבי, עיוני, אמנותי (פרוזה ושירה), ארכאי (מקרא, מדרש, סיפור עממי) וכד'. נקודת מוצא זו כפתה עלינו איסוף מושגים לפי צרכי העשייה היומיומית. עד מהרה התברר, שמושגים רבים נחוצים בכל התחומים, או לפחות באחדים מהם, והתעוררה השאלה היכן לרשום אותם, או אלה מהם לרשום בתחום אחד ואלה בתחום אחר. היה עלינו גם להחליט אלו מן המושגים עלינו להביאם במקומות אחדים. בגלל האוסף הרב-גוני גם התקשינו למיין את המושגים לפי קני-מידה לוגיים של שייכותם זה לזה, או לפי קני-מידה של פעולות שכליות או נפשיות המשתתפות בתהליך החשיבה.

מסיבה זו, אין לראות בחלוקת הרשימות לפרקים חלוקה מושלמת, או חלוקה מוסכמת, ובוודאי לא חלוקה סופית של החומרים. עם כל זה השתדלנו לתת יחד מושגים הקשורים זה בזה על-ידי תחומם, דרך פעולתם, מקורם ורקעם, וכד'. ההנחה שלנו היא, שהדברים נלמדים טוב יותר אם הם ניתנים על הקשרם ועל ניגודיהם, שמתוך קשריהם עם רקעם מתבררים המושגים טוב יותר.

מושגי יסוד אחרים, כגון אלו של היהדות ושל התרבות הכללית, קל לשלבם בהוראת המקצועות בכלל, ובהוראת הטקסטים בפרט, מפני שהם מופיעים בטקסטים באופן מפורש. מושגים כגון 'טלית-קטן' או 'תפילין של רבננות' או 'ספרי שו"ת' — צריך לפרט בשיעור הספרות רק אם הם מופיעים חשופים בטקסט הספרותי, כגלוי או כמפורש, ואם התלמידים, או רבים מהם, אינם מבינים את משמעותם. דומה הדבר בנוגע למושגי היסוד של התרבות הכללית, כגון: 'הברית הקדושה', 'נירוונה', 'מיתוס', 'קפיטליזם', 'הומניזם' או 'גזענות'. אם המושגים הללו אינם מופיעים או אינם נרמזים ישירות בטקסטים, אין ללימוד הספרות או לטקסט הספרותי כל מחויבות כלפיהם. מציאותם של יסודות האמנות והספרות בטקסט הספרותי הוא שונה אמנם, אבל אף היא ברורה למדי. מציאותם של חרזים, של משקל, של מטאפורות וסמלים ואף של יסודות הטרגי, הקומי, הדרמטי, הלירי וכד', מצויה במהות הטקסטים וכולטת למדי ודורשת את הסברה.

לא כן הדבר במושגי החשיבה. שני קטעים רצופים בטקסט נתון, חייב להיות ביניהם קשר כלשהו. התפיסה והחשיבה התבניתית שלנו גורמים שאף ביצירת הטקסט הקטעים הסמוכים קשורים זה לזה על ידי התבנית המשותפת שבה ממוקמים שניהם. הדבר אומר שהמושג 'סמיכות פרשיות' למשל, יש לו בהחלט ביסוס לוגי בחשיבה האנושית. ואולם שני הטקסטים הסמוכים כשלעצמם אינם תובעים הסבר של הסמיכות. אנחנו, בחשיבתנו ובכרוננו

להבין את הקשרים שבין העניין להקשרו, מחפשים את המשמעות שבקשר הנידון. סמיכות הפרשיות קיימת אמנם בטקסט השלם אבל אינה גלויה לעינינו. מטעם זה קשה ביותר לגלות את האפשרויות ואת הצרכים של הטקסט מבחינת מושגי החשיבה.

יתר על כן: בהוראה, בשאלות ובמטלות, אנו פועלים בדרכים לוגיות נתונות. את הפעולות הללו אנו מבקשים להקנות גם ללומדים. אף היסודות הלוגיים של דרכי ההוראה שלנו אינם בטקסט הנלמד וביאורם אינו נדרש על ידו. הדברים הם בתודעתנו בלבד, ואף-על-פי-כן הם נחוצים, ואפשר הכרחיים, לשם הבנת הטקסטים השונים. גילויים של יסודות חשיבה אלה (מושגים), אפשרי רק על ידי ניתוח רציונלי של פעולות ההוראה (והחינוך) שלנו. מודעות מלאה לתהליך הלמידה בנוסף להבנת התוכן ומציאתו תקדם את יכולת היישום וההעברה של כלי הלמידה מתחום אחד למשנהו. חסרונה של יכולת למידה זו אצל תלמידינו הוא עקב-אכילס בחינוך של ימינו.

הסברת מושגי יסוד אלה של החשיבה לתלמידים, יהפוך אותם מלומדים אינטואיטיביים-נסחפים, ללומדים המודעים ל- 'מה' ולי- 'איך' של למידתם. הדבר מחייב את המורה למודעות כפולה ומוכפלת לעבודת עצמו, ורק כך יוכל לחשוף ולהסביר בדרך משולבת בלימוד המטריה באופני החשיבה הגלומים בחומר הלימודים (בטקסט) מזה, ובדרכי ההוראה מזה.

הרשימה הניתנת כאן אינה אלא כלי עזר, שיוכל לשמש את המורה להכיר בטקסט ובעבודתו את יסודות החשיבה השונים, ולהמריץ אותו מן המצב הסמוי אל הגלוי, מן הבלתי מודע אל המודע, ולשפר בעזרתם את אופני החשיבה של תלמידיו.

יש מושגים שאפשר, ואפילו צריך, ללמדם בכיתה ב'. מושגים כגון: שאלה - תשובה, בעיה - פיתרון, וכן דומה - שונה, חזרה - שינון וכו' — חשובים כבר בכיתות הנמוכות ביותר. מובן שבמחזור הראשון של הלימוד נסתפק בהגדרה מילונית פשוטה, או אפילו בהגדרה משוכתבת ללשון קלה, המובנת בקלות על-ידי הילדים. יש מושגים שכדאי ללמדם בשני מחזורים, ויש שמן הראוי להקדיש להם אפילו שלושה. 'תבנית' אפשר ללמד ברמה מילונית, ולאחר מכן ברמה פסיכולוגית של הגשטלט; ואולי לבסוף, בכיתה י"ב, אפשר ללמד ברמה פילוסופית, ועל פי הגישה הטרוקטורליסטית של קלוד לוי-שטראוס ואחרים. מה שחשוב הוא, שבכל רמה יילמד המושג לא לשם עצמו, אלא לצרכי הטקסט הנלמד, ותוך כדי לימוד תודגש התרומה של הבנת המושג והכרת מהותו על פרטיו, להבנה טובה יותר של הנלמד.

בשלב העליונים ניתן לפני התלמידים את המושגים בלבד מלא: הגדרות מדעיות מדויקות, דוגמאות מטקסטים מקוריים ואותנטיים לנושא הנידון, דוגמאות נוספות ממילונים מקצועיים וממילונים מודרניים. בכל השלבים מן הראוי לתת את המושג לא רק בקשריו עם הטקסט הנלמד, אלא אף על רקע מושגים הדומים לו או השונים ממנו (למשל רעיון עם חוויה,

סיבה עם תוצאה ועם תכלית, וכד'). ואם אפשר, אף עם בני זוג (כגון דעה ועמדה), המשמשים לשם עימות ולשם השוואת מושגים זה לזה. דרך זו עושה את הלימוד לא רק מעניין יותר, אלא אף ברור יותר וקל יותר לזכירה, וממין יותר לשימוש וליישום.

הואיל והעבודה תמה, אך לא נשלמה, נבקש עתה את כל המורים המעיינים ברשימתנו, לתת את דעתם על אפשרויות של שינויים בקבוצות, בסדר הרשימה, ברמת הכיתה המומלצת ועל תוספת מושגים חשובים שאנו לא חשבנו עליהם ולא כללנו, על-אף חשיבותם. אנו מבקשים את החברים המורים להעיר את הערותיהם כמשבצות שנועדו למטרה זו. טרחתם זו תאפשר לנו לשפר את הרשימה ואולי, ברכות הימים, אף נצליח לארגנה, בעזרת הערותיהם של החברים, באופן נאות ומדויק. לבסוף עלינו להרכיב צוות חשיבה של מומחים מדיסציפלינות שונות לשם סינון החומר וצימצומו, ולשם קביעת החלוקה הסופית לרמות הגיל השונות.

נקווה, שבזאת ניתן לתלמידים כלי-עזר חשוב, שיש בכוחו לקדם בהרבה את יכולתם לחשוב ולהבין הן בדרך אקטיבית והן בדרך פאסיבית.

ה. רשימות מושגי היסוד של החשיבה

קבוצה א — מושגי ההתייחסות הלוגית ורגשית

בסעיף הראשון ריכזנו את "מושגי ההתייחסות הלוגית והרגשית". חלק מהמושגים הם ביטוי להתייחסות האדם כלפי תופעות שבעולמנו, כגון "התרשמות" שהאדם מתרשם מדברים, ביקורת שהוא מפעיל כלפיהם, הנחות, השערות או הערכות שהוא מעלה לגביהם וכד'. יחסים אלה, פעמים שהם שכליים ופעמים שהם רגשיים.

אמון, קנה-מידה, אבן-כוחן, התרשמות, ביקורת, תקפות, מהימנות, משולב, מתאים, הולם, מנוכר, מוזר, מאורגן, כאוטי, שיטה, עיקרון, עיקר, טפל, רציפות, עקיבות, לכידות, פרדוקס, ניגוד, פרספקטיבה (רקע), הגיון, דיאלקטי, מיוחד, עובדה, הנחה, השערה, הערכה, דמיון, הרגשה, מציאות, ממשות, מצב, תהליך, רצף, התפתחות, גורם, סיבה, תוצאה, תכלית, מטרה, מקרה, הישג, החמצה, נסיבות, תנאים, חזקה, מוסכמה, אפשרות, נחיצות, הכרה, עמדה, תעיה, טעות, אשליה, אכזבה, ספק, ודאות, תקנה, ניסיון, השתדלות, אדישות, יאוש, עצלות, נקודת-מבט.

קבוצה ב — מושגי פרשנות

בסעיף זה מופיעים מושגי הפרשנות שבעזרתם אנו מכינים את מהותו ואת משמעותו של היגד אנושי כגון "טכסט" כתוב, וכגון ביטויים של צורה ושל צבע (אמנות), או ביטויים של צלילים (מוסיקה) וכדומה. בדרך זו, "קל וחומר" הוא שם ליחסים בין שני חלקי הטכסט, אבל למעשה, הוא גם מפרש

את הטכסט הזה על-ידי כך, שזהו רומז מה הבסיס לטכסט ומה טמון בו. באופן דומה, כל "מסקנה" מבהירה לנו מה טמון בהנחות שהנחנו או ב"עובדות" שהבאנו.

רמיזה, הוכחה, ראייה, כלל, פרט, סמיכות (פרשיות), דבר הלמד מעניינו, דבר הלמד מסופו, בניין-אב, קל-יחומר, אוקימתא (מין הבחנה), ספציאליזציה, מסקנה, סינתזה, אנליזה, תיזה, אנטייתיזה, שאלה, תשובה, קושי, תירוץ, בעיה, חידה, פתרון, עימות, הקבלה, נושא, תוכן, תיאור, עיצוב, השתמעות, פרספקטיבה (רקע), פרדוכס, ניגוד, סתירה, הסבר, ביאור, פירוש, שכנוע.

קבוצה ג — מושגי למידה

מושגי יסוד הקשורים כלמידה המשמשים שמות לפעולות הנחוצות ללמידה, להפנמת מידע ולהבנתו. כאלה הם המושגים "הגדרה", "הבדלה", "השוואה", "מיון", "יישום" וכד'. גם בסעיף זה, יש מושגים השייכים לשכל ולרגש. למצבים אלה, השפעה חזקה על חשיבתנו על לימודיגו והם גם נחוצים לשם הבנה נכונה של העולם הסובב אותנו.

הגדרה, דירוג, הבדלה, השוואה, שונה, דומה, שווה, מנוגד, יחסי, הכרה, מיון, יישום, השלמה (סגירת פערים), בררה (סלקציה), דיון, ויכוח, נימוק, שיקול — דעת, דעה, עמדה, טענה, הסכמה, החלטה, התלבטות, ידיעה, לימוד, שינון, חזרה, הבנה, תפיסה, עיון, חשיבה, סברה, סבירות, דעה, דעת, תודעה, מוחשי, ויזואלי, מופשט.

קבוצה ד — מושגי ארגון

מושגי הארגון עוזרים לנו לערוך סדר בחשיבתנו על התופעות בעולם והבנתו אותן: ארגון, חיבור, צירוף, הוספה, ריבוי, רוב, הכפלה, הרכבה, חיסור, הפחתה, מיעוט, חילוק, שילוב, התאמה, השלמה.

קבוצה ה — מושגי חלל וזמן

למושגי החלל והזמן חשיבות רבה לבהירות החשיבה: מידה, ממד, ראשון, אחרון, סדר-גודל, מקום, תבנית, עיגול, מרובע, ריבוע, משולש, שטח, חלל, כדור, קובייה, מנסרה, זמן, עבר, הווה, עתיד, שלשום, אתמול, עכשיו, מחר, מחרתיים, שבוע, תקופה, חודש, שנה, שמיטה, יובל, מאה (כמו: המאה ה-20), אלף.

קבוצה ו — מושגי היחס והחיבור (מילות יחס ומילות חיבור)

ללא ידיעה והבנה יסודית של תפקוד מילות היחס ומילות החיבור תהיה חשיבתנו מעורפלת. ידיעה והבנה זו נחוצים גם לשם שימוש נכון, ברור ומובן במילות הללו בתוך המשפט.

על, מעל, תחת, מתחת, למטה, למעלה, בצד, לצד, לפני, בפני, אחרי, מאחורי, נוסף ל-, יתר-על-כן, כמו, כגון, כי, בדומה ל-, שונה מ-, פחות מ-, יותר מ-, לעומת, כנגד, בניגוד ל-, אולם, אבל, אלא, גם, כי, את, אמנם, אם, מה, למה, לשם-מה, מדוע, לאיזו תכלית, לאיזו מטרה, או, עם, אשר, כאשר.

קבוצה ז — מושגי חשיבה בלועזית

בקבוצה זו כללנו מילים לועזיות שאינן ניתנות לתרגום מדויק. אפילו מושגים שיש להם תרגום עברי, יש שהם נשארים בעייתיים למדי. המושג "קיום" משמש בראש וראשונה את הדיבור היומיומי, ואין בו דבר מן הנימה הפילוסופית ומן החשיבות הגורלית שיש במושג "אכסיסטנציה".

אוטונומי, אבסולוטי, טוטאלי, אבסורד, פרדוכס, אדיהוק, אכסיסטנציה, אסנציה, אוטולוגי, אוטנטי, מיטאפיזי, מיסטי, היררכיה, אידיאל, אידיאולוגיה, אכסיומה, פרספקטיבה, פיקשן, תיאוריה, דיקדנטי, דינמי, סטטי, אימננטי, הומוגני, הטרוגני, אקלקטי, אפריורי, אמפירי, תיזה, אנטיתזה, סינתזה, אנליזה, דרוקציה, אינדוקציה, סלקציה, מיתודה, אגואיסטי, אגוצנטרי, אפאתה, אוביקטיבי, סוביקטיבי, נייטרלי, אסקטיזם, הדוניזם, פרגמטי, דימוג, אכסטטי, אפיגון, הומני, הומניסטי, אינטואיטיבי, נאיבי, רציונל, סנטימנטלי, אקטיבי, פסיבי.

מן הראוי, להצביע על קושי גדול העומד למכשול ומחבל בכוונותינו הטובות. פעמים, שהטשטוש בין המושגים איננו באשמת הפרט או החברה, שאינם מקפידים כראוי, אלא הוא נובע מעצם מהותם המיוחדת של תכני המושגים. ההבדל שבין "אך", "רק", ו"אלא" הוא דק שבדק, והוא קשור יותר בשימוש מאשר במשמעות העצמית של המלים. מצד אחד יש מושגים, שמעצם מהותם ומשמעותם שייכים ליותר מתחום אחד. "השוואה", למשל, מציינת יחסים שבין תופעות מצד אחד, אך מצד אחד היא מהווה גם פעולה פרשנית ואף פעולה המשמשת את הלומד. דומים לזה המושגים "הגדרה", "דירוג", "מיון" ועוד. באופן דומה, מציינים "פרט וכלל" או "מסקנה" יחסים בין תופעות, אך גם דרכים בפרשנות ובלמידה. אין לך דבר קשה כמו מיון של מושגי החשיבה וההרגשה האנושיים, ועם זה ברור, כי הכרה יסודית של מושגים אלה והבנה של דרכי פעולתם, ואפילו היגיעה הכרוכה במיונם, הפכו את הלומד לאדם בעל חשיבה בהירה ובעל נוסח ברור, המסוגל לרדת לעמקן של הבעיות, שכל אדם עשוי להיתקל בהן בלימודיו, בעבודתו או בחיי היומיום.

1. הכנת חומרי למידה

אנו חייבים להכשיר את המורים לעתיד בתחום נוסף. יש תחומים רבים, שבהם אין לתלמידים ספרי לימוד נאותים. כך הדבר בתנ"ך וכך הדבר בספרות. הטקסטים לכשעצמם מצויים בספרי התנ"ך או, להבדיל, באנתולוגיות

שהצוותים של האגף לתכניות לימודים מכינים, והם נועדו לקריאה ולעתים, אולי, אף לשינון. ואולם, לשם למידה מעשירה ומשמעותית מתוך הבנה ולשם רכישת כל המידע, שהוא תנאי ללימוד הטקסטים שבאנתולוגיות, זקוק התלמיד לחומרי-עזר רבים ומגוונים. ידוע לכל, שהתלמידים בגילים הנמוכים עדיין אינם מסוגלים לכתוב, לא את דברי המורה, וודאי לא את דברי חבריהם המתדיינים או עונים לשאלות שנשאלו בכיתה. האמת היא, שגם בבית-הספר התיכון, ואפילו באוניברסיטה, לא פעם מתברר, שאין כל קשר בין הדברים שאמר המורה או נאמרו בכיתה, למה שנרשם במחברות של התלמידים. כתיבה זו קשה לכל הרמות, ועל כן, אין לפתור את המורה מן החובה להכין, לארגן ולתת לתלמידיו את החומרים הבסיסיים הנחוצים להם ללימוד מעשיר ומשמעותי.

במערכת החינוך שלנו נוהגים המורים, בכל שלבי החינוך, לבחון את ידיעות תלמידיהם, כדי להעריך את ידיעות התלמידים, וכדי לקבל משוב על עבודת המורה. ואולם, אם איננו נותנים בידי התלמידים חומרי-למידה מעבר לטקסטים הנלמדים ובצידם, וחומרי-למידה שהם תנאי להבנה טובה של הטקסט הנלמד, אין לנו כל זכות מוסרית לבחון את ידיעות התלמידים. אם לא נתנו בידיהם את פירושי המלים, ואם לא שלחנום במפורש או בסמוי מתוך הרגל של למידה, אל המילונים ואל שאר ספרי-העזר, אסור לנו לשאול אפילו על המשמעות המילונית הפשוטה של מלים אלו, שלא לדבר על קונוטציות או על משמעויות סמליות. ודאי, שבמצב זה, אין לנו זכות לבחון אותם על מבנה היצירה, או על התרומה שתורמת הכרת התכונות של מושגי היסוד השונים להבנת הטקסט ופירושו.

עלינו אפוא להכין את המורים לעתיד באופן שיוכלו להכין ולתת בידי תלמידיהם את החומרים הדרושים לכל שיעור ושיעור. בספרות, למשל, הם זקוקים לקטעים מן המקורות (תנ"ך, משנה, תלמוד, אגדה, הלכה וכד'), כדי ללמוד מן התשתית למשמעותה של היצירה. הם זקוקים גם לקטעים דומים לשם השוואת (יצירות אחרות, דומות או מנוגדות), לערכים ממילונים טובים (מושגי יסוד של היהדות, התרבות הכללית, למושגי היסוד של הספרות ושל עקרונות החשיבה — כגון רעיון לעומת רגש, סיבה ותוצאה, קל וחומר ומסקנה, שאלה ותשובה לעומת בעיה ופיתרון וכד'). לשם הבנה טובה של החומר הנלמד, זקוק התלמיד למאמר או קטע ממנו, המסבירים את הנושא הנדון. בשביל תלמידי כיתות ד-ו לא נוכל לתת לעתים אפילו קטע של מאמר כלשונו, וכפי שכבר אמרנו, לפעמים, ובייחוד בשביל הכיתות הנמוכות, אפילו ערך ממילון הינו קשה מאוד. עליכן, על המורה להגישו לתלמיד בצורה משוכתבת וקלה, התואמת את דרגת התפתחותו.

בניגוד לטקסטים הנלמדים מן המקרא, מן המשנה והתלמוד, או מן הספרות ודומיהם, את חומרי-העזר אפשר, ואף רצוי, לשכתב, בייחוד כאשר המטרה היא הבנת טקסטים ייחודיים שאינם משוכתבים. הכל ייעשה לפי הקושי של

הטקסט ולפי יכולתם של התלמידים. פעמים, אף ציור אמנותי יכול לשמש חומר מצויין להשוואת יצירה ספרותית, והוא יכול לקדם את הבנתה ואת החינוך לחשיבה. את כל חומרי-העזר נקשור זה לזה באמצעות שאלות, בעיות ומטלות אחרות של יישום, של מיון וכד', החותרות להבנה אמיתית על-פי רמת התלמידים.

במקרים מסוימים, כדאי שהמורה יכתוב בעצמו פירושים קצרים, המפעילים את המחשבה ותורמים, לא רק ללימוד הטקסט ולידיעתו, אלא אף להבנתו. אפשר לפרש בית של שיר על-פי חרוזיו, על-פי האנפורות שבו, על-פי המשקל וחריוגותיו, או על-פי הלשון הפיגורטיבית. בסוף דף עבודה ודברי פרשנות קצרים כאלה, כדאי שהמורה יסכם בקיצור את סך החומרים ואת סך הפירושים העוזרים להבנת הנלמד, ויתן בידי התלמיד מעין פירוש קצר ומסכם על הטקסט הנדון. בהדרגה, לקראת סוף כיתה י"ב, רצוי להגיע למצב, שסיכום כזה ייעשה על-ידי התלמידים בעצמם. מעתה, יהיה לתלמיד מהיכן ללמוד. ברור, שאין המורה מסוגל לעשות דבר זה לכל חומר הלימודים. אם יעשה מלאכה כזאת ארבע עד חמש פעמים בשליש, הוא יצא ידי חובתו, ואין ספק, שבסוף השנה אף יראה תוצאות. משך השנים יתווסף לו חומר רב לטובת עצמו ולטובת תלמידיו.

ז. שאלות המורה ותשובות התלמיד

אחד הפגמים הקשים במערך הלמידה אצלנו הוא, חוסר יכולתם של התלמידים להשיב תשובות מלאות ונאותות על שאלות שהם נשאלים בעל-פה או בכתב. יסוד הבעיה הוא חוסר יכולתם לכדוק את השאלה בדיוקנות, כדי להבהיר לעצמם על מה הם חייבים לתת תשובה או הסבר מלאים, ועל מה אין הם נדרשים בכלל להשיב.

על השאלה 'מה היו הסיבות השונות שגרמו לאחים למכור את יוסף', תהיה התשובה בוודאי:

1. מכרוהו בגין שנאתם אליו שצמחה;
2. מקנאתם בו על —
3. שיעקב אביהם העדיף אותו על-פניהם (ואולי: פינק אותו). ועל —
4. שיוסף הקניטם בחלומותיו שחשפו —
5. התנשאות
6. ותבניות גדולות שנראו מוגזמות (מלוכה);
7. ואפשר שמכרוהו כדי לבטל כל אפשרות להגשמת תכניותיו של יוסף. ואולי העניין פשוט יותר —
8. הם מכרוהו כדי שלא יצטרכו לעמוד מול ההתגרריות שלו בהתנשאו עליהם.

דומה, שזו תשובה מלאה, פחות או יותר. נראה, שמן התלמיד הממוצע קשה לדרוש למנות מעל 3-4 סיבות, אלא אם-כן פירטנו לו במשך השיעורים, או

בטקסט נתון, מספר גדול של הסיבות ואת הסתעפויותיהן. ואולם, מצד אחר, כל המסתפק בתשובה לשאלה זו, בציינו את שנאתם או את קנאתם, בלא כל הסבר מניין צמחו השנאה או הקנאה, אינו עונה על השאלה תשובה של ממש. יש תלמידים שיתרכזו בעתיד ולא בעבר, וימנו את תכלית-המטרתה של המכירה. דבריהם אינם מכוונים בדיוק לאמת, מפני שהשאלה דורשת למנות סיבות ולא מטרות. ואולם, הואיל ובחברה הישראלית המקובלת, ואף בעיתונות, אין מבחינים בין גורמים שהם סיבות שבעבר, לגורמים שהם תכליות או מטרות שבעתיד, נראה, שאין לנו ברירה, אלא לקבל את התכליות ואת המטרות של האחים כסיבות. ומכל-מקום, בשיחה בביתה, כדאי שנפנה את תשומת-ליבם לדקויות מסוג זה, כדי להרגילם לדיוק מירבי בתשובותיהם. כן, כדאי, שבסוף הלימוד ננסח תשובה מלאה ומוכנית, שבה יבואו הנימוקים הכלליים לחדר, הסיבות לחדר והתכליות לחדר.

מצד אחר, צריך להיות ברור לתלמידים, שעל השאלה דלעיל אסור להם לספר בתשובה את סיפור המעשה הקשור בהופעת המדיינים מזה, והישמעלים מזה, או לספר את דרכם של האחים להציג את מכירת יוסף לפני אביהם. לא במקום הוא להסביר מדוע טענו האחים כאילו טרוף יוסף. כל אלה דברים מעניינים לכשעצמם, אבל הם עונים על שאלות אחרות ולא על השאלה שלפנינו. הרבר קשה יותר כאשר השאלה אינה מנוסחת באופן המאפשר תשובה מובנית על מה שגלום בשאלה, כגון מספר סיבות או מספר מטרות וכו', בדומה למצוי בשאלה על מכירת יוסף.

קרה ששאלתי תלמידי כיתה ה' בבי"ס יסודי, מה לדעתם עשו אחי יוסף בכסף שקיבלו תמורת מכירת יוסף, ואחת הבנות השיבה, שלדעתה, הם קנו לעצמם, כל אחד, כתונת פסים. תשובה מפתיעה זו ירדה לעומקה של השאלה מזה, וגילתה הבנה למצבם האירוני של האחים מזה. כדי לשער מה קנו האחים לעצמם, היה צורך לבדוק מה הפריע להם, ומה היה רצונם בשעה שפיתחו את השנאה כלפי יוסף. מה שמוזכר ברובד החיצוני של הפסוק כגורם לשנאתם הוא כתונת פסים, מכאן אתה למד, שאם גם הם יקבלו כמותה, תנוח דעתם. ואולם תשובה זו, שהשיבה אותה ילדה כתוס-לב, היא אירונית ביותר, כי באמת לא כתונת פסים רצו האחים. הם ביקשו להעמיד במקומו הראוי לו את האח הצעיר והמתרברב, ואם קנו לעצמם גם הם כתונת פסים, נראה כאילו משמעות הדבר היא, שלדעת האחים אף הם ראויים לאותה עדיפות שהעניק יעקב ליוסף. שאלה זו, האחרונה, יש בה אס-כן אתגר, אבל אין בה רמז ברור למוקד שבו על התשובה להתרכז, ורק המשמעות הסמלית מאפשרת להבין את הקשר בין השאלה לתשובה.

מורים רבים מוסיפים לשאלתם מעין זנב-שלי-שאלה, בבקשם מן התלמיד אחד מן הדברים הבאים: כסס דבריק, פרט, נמק, או השתדל להעמיק בתשובתך. תוספת זו, הבאה לפעמים בגוף השאלה ופעמים כתוספת בסוגריים, מלמדת, שהמורה מודע לחיסרון שבשאלתו, ושהוא שואף ליותר ממה שהתלמידים

רגילים לענות על שאלותיו. ואולם, עם שאלות זנב אלו, מוצא עצמו התלמיד במלכוד. מצד אחד הוא מבין, שתשובותיו, בדרך-כלל, הן חלקיות; ומצד אחר, אין הוא יודע בדיוק מה עליו לנמק, מה עליו לפרט, וכיצד יעשה כדי שתשובתו תהיה מעמיקה. מעולם הוא לא למד באופן שיטתי, כיצד לנהח שאלה, כיצד לגלות את כל מה שהשאלה דורשת מן התשובה, כיצד לבנות בצורה מאורגנת ומלאה תשובה לשאלה, וכיצד לבנות את התשובה באופן שתהיה מעמיקה. חשוב מאוד לבדוק משך השנים את מבניהן של מאות תשובות, תוך ביקורת עיונית על התשובות הפגומות, ותוך הדגשה על אלו שהן מלאות, נכונות ומאורגנות כראוי.

במה שנוגע להעמקה בתשובה חשוב להבהיר לתלמידים, שלפעמים, כמות הופכת לאיכות, והיקף נעשה לעומק. אף שלא נוכל לתת כאן את כל הפרטים הנוגעים לעניין זה, נרמז לפחות על ההבדלים שבין שטחי למעמיק. שטחי — לעולם אינו רואה, אלא מעט מן העובדות החיצוניות, ואף בהן אינו מדויק ולעיתים טועה במקומן ובחשיבותן. עובדות אלו לרוב אינן בדוקות בידיו די הצורך, והוא אינו רואה את שמשממע מהן, או שהוא מסיק מהן מסקנות שאינן מבוססות. לעומת זה, התשובה המעמיקה רואה מערכת של עובדות ראייה נכונה ומדויקת, בודקת אותן בדיוק יסודית, ומעריכה אותן הערכה נכונה והגיונית. היא גם רואה מה שמתחת לפני השטח, ומתייחסת לדברים מצדדים שונים. תשובה מעמיקה רואה את הסיבות, את התוצאות, את התכליות, את המטרות ואת המסקנות. תשובה מעמיקה יודעת גם להבחין בין עובדות לבין הנחות, השערות ודמיונות, והיא אף תופסת את המשתמע מן הדברים שאינם די מפורשים. מערכת זו של תכונות התשובה הנכונה והמעמיקה, יש להדגים על-ידי דוגמאות נכונות, ואף על-ידי דוגמאות משובשות, שבהן יש לעמוד על מהות השיבושים, על הסיבות שגרמו למשוב להשתבש, ולהציע דרכים אפשריות של תיקון. אם דברים אלה ייעשו באופן עקבי מכיתות היסוד לפי רמתן, דרך חטיבת-הביניים ועד סיום החטיבה העליונה, כל דרגה לפי רמתה, נראה לי, שיש לנו תקווה, שנוכל לשפר בהרבה הן את דרכי הלמידה, הן את דרכי החשיבה, והן את יכולת התשובה של תלמידינו.

ה. שינויים מבניים בהוראת העברית בסמינרים (מעין סיכום)

כדי להגשים את כל מערך ההרגשים שהצענו, עלינו, תחילה, להכין לקראתה את המורים לעתיד. את המלאכה עלינו להתחיל בסמינרים למורים. המכינים את תלמידיהם להוראה בבתי-הספר היסודיים; להמשיך במכללות, המכשירות מורים לחטיבת-הביניים; וליושמן, עד כמה שאפשר, אף במחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות, המכינות את תלמידיהם להוראה בחטיבה העליונה. במה שנוגע למורים לעתיד בבתי-הספר היסודיים, חייבים אנו, בנוסף לשכנוע מורי המורים, לפעול על-פי הצעות אלו, לערוך בכל הסמינרים למורים את השינויים המבניים הבאים:

1. מתוך השעות המוקצבות ללימוד העברית, חובה להקדיש ללימוד הספרות ששים שעות לפחות. שעות אלו הינן הכרחיות לשם לימוד המיומנויות הנחוצות לשם הבנת טקסט עברי אמנותי, לשם הבנת דרכי פרשנות אחרים, לשם אימון בדרכי ההוראה בטקסטים אמנותיים ולשם הכרת מושגי היסוד של ארבעת התחומים שנידונו בחלק העיוני של תזכיר זה (רשימה נבחרת של מושגי יסוד בתחום החשיבה העיונית־קוגניטיבית, ניתנת כאן כנספח א').

רשימת היצירות שתעמוד בבסיס עבודה זו נתונה להחלטת המורה המלמד את הקורס או את הסמינר הדידקטיספרותי בסמינר, במכללה או באוניברסיטה. מכל מקום, יש לשמור שהיצירות תבחרנה מיצירותיהם של חשובי הסופרים והמשוררים, ותהיינה בעיקר יצירות שלא נלמדו בבית הספר התיכון. חשוב גם, שהבחירה תיעשה באופן המאפשר לתלמידים להכיר מגוון רחב של צורות ויסודות המשמשים את היצירה הספרותית. את היצירות האלו יש ללמוד תוך הדגשת הנושאים העיקריים של מבנה הדעת של הספרות, כגון: הלשון הפיגורטיבית, המספרים לסוגיהם, סוגי השירה, סוגי הרומן והסיפור, המסרים (כגון נושא, תמה, מוטיבים, משמעות אקטואלית ורלוונטית וכד'), זרמים בספרות העולם, זרמים בספרות העברית ויסודות האסתטיקה (כגון: היפה, הנשגב, האידיאלי, הטרגי, הקומי, הפאתוס, הבאתוס וכד'). רשימה של הנושאים שיש לדון בהם על פרטיהם, ניתנת כנספח ב'. חשוב להעיר כאן, שלימוד זה בא לתת בסיס מקצועי מינימלי של הספרות למורים שלא למדו ספרות במקצוע בכלל, ולמרות זאת יידרשו ברובם הגדול ללמד שירים וסיפורים משך כל חייהם.

2. 50% מן הזמן המוקצב להוראת ספרות ילדים יש להקדיש ללימוד רבי־מרית ומודע של טקסטים מתוך המקראות הרשמיות הנלמדות בכיתות הנמוכות (בדומה לזה יש ללמד את מורי התיכון יצירות מתוך תכנית חטיבת הביניים והחטיבה העליונה). המורים לעתיד יעסקו בניתוח חומר זה, בפירושו, בהכנתו הדידקטית ובהכנת חומרי למידה לליווי יצירות אלה עבור תלמידיהם. הואיל והמקובל הוא שלספרות מקדישים כששים שעות, יעסקו תלמידי הסמינרים והמכללות בחומר הלימודים של תלמידיהם לעתיד בהיקף של שלושים שעות. בשלושים השעות הנוספות יעסקו תלמידי הסמינרים בספרות ילדים כמקובל. יש לזכור, שאף היצירות שבמקראות לכיתות ב-ט הן ספרות ילדים ונוער ברובן.

3. נוסף לכל הנ"ל יחוייבו כל תלמידי הסמינרים בקריאת חמישה רומנים לפחות בכל שנה, מהם שלושה בספרות עברית ושניים בספרות כללית. משך שלוש שנות לימודיהם יקראו, אם כן, המורים לעתיד חמישה עשר רומנים מספרי המופת של הספרות העברית והספרות הכללית. את הרומנים יש לבחור באופן כזה, שהם יהיו שונים מאלה שהתלמידים

קראו במסגרת כחינות הבגרות שלהם (רשימת ספרי קריאה לבחירה ניתנת כאן בנספח ג).

4. את העקרונות של דרכי ההוראה, כגון למידה מומחשת, למידה משקמת, הוראה מתווכת, העשרה אינסטרומנטלית, הוראה יחידנית, הבנת הנקרא וכו', וכן את יישומם של כל אלה לתחומים השונים, ילמדו תלמידי הסמינרים, המכללות והאוניברסיטאות במסגרת השיעורים לדידקטיקה כללית. היישום ייעשה כמובן אף בשיעורים המוקדשים ליצירות ספרות במסגרת לימודי הספרות.

5. כל השעות המוקצות ללשון ולהבעה יושארו לייעודן המקורי, לשם לימוד לשון. יש לנצל את הזמן הזה בעיקר להוראת ניקוד, שימוש לשון, תחביר, שחבור, וכן הבעה בכתב ועקרונותיה.

נספח א

תכנית לימודים בספרות לתלמידי הסמינרים (תכנית מינימום)

הערות: בחירת היצירות היא בידי המורה, ועליו רק להתחשב בתנאים הבאים:

1. לבחור יצירות מופת של סופרי מופת.
 2. יצירות שאינן בתכנית הלימודים של בית-הספר התיכון.
 3. יצירות המאפשרות לתלמיד להכיר מגוון רחב של צורות ושל יסודות המשמשים את היצירה הספרותית. סף היצירות חייב להציג את נושאים העיקריים של מבנה הדעת של הספרות.
- להלן רשימת נושאים של עיקר מבנה הדעת של הספרות, שאנו חייבים ללמדם באמצעות היצירות הנלמדות (נוסף לזה, עליהם לדעת את המושגים שברשימת התכנית לספרות בשתי יחידות).
1. הלשון הפיגורטיבית: מטאפורה, מטונימיה, סינקדוכה, אוקסימורון, דימוי, סמל, אירוניה, אלגוריה, גרוטסקי.
 2. סוגי השירה: אידיליה, פואמה, בלדה, אודה, אלגיה, סונטה, טרצנה.
 3. סוגי המספרים ונקודות התצפית: מספר כל יודע, מספר עד, מספר גבור.
 4. סוגי המבנים: מבנה ליניארי, מבנה מעגלי, מבנה כיאסטי, מבנה של יציאה ושיבה.
 5. סוגי הסיפורת: סיפור קצר, נובלה, אגדה, סיפורי-עם. רומן ריאליסטי, פסיכולוגי, חברתי, היסטורי, מטה-ריאליסטי.
 6. זרמים בספרות: רנסנס, קלסיקה, רומנטיקה, סימבוליזם, אימפרסיוניזם, אבסטרסיוניזם, סוריאליזם, מודרניזם, פוסט-מודרניזם.
 7. זרמים בספרות העברית: השכלה, ספרות חיבת-ציון, תחיה, אבסטרסיוניזם, סימבוליזם, מיטריאליזם.
 8. אסתטיקה ותורת הספרות: היפה, הנשגב, הפתטי, הטרגי, הקומי, האידילי.
 9. יסודות הפרשנות והביקורת.

נספח ב

רשימת יוצרים ויצירותיהם המומלצות כספרי קריאה (תכנית מינימום)

על תלמידי הסמינרים לבחור כל שנה שלושה ספרים עבריים ושני ספרים כלליים, ובסך-הכל משך שלוש שנים — תשעה ספרי קריאה עבריים ושלושה כלליים. בסיכום כולל: חמישה-עשר ספרים משך שלוש שנים.

ספרים עבריים במקור

ח' הזו:	היושבת בגנים; דלתות נחושת.
א' קבק:	במשעול הצר; שלמה מולכו.
י' בורלא:	עלילות עקביא; אשתו השנואה.
משה שמיר:	כבשת הרש; מלך בשר ודם; יונה בחצר זרה; הינומת הכלה.
א' אפלפלד:	תור הפלאות; קתרינה; כאישון העין; בעת ובעונה אחת; העור והכתונת.
עמוס עוז:	מקום אחר; מיכאל שלי; מנוחה נכונה; קופסה שחורה.
אהרן מגר:	עשהאל; פויגלמן.
ד' שחר:	יום הרפאים; נינגל.
א"ב יהושע:	מר מאני; מולכו.
נתן שחם:	רביעיית רוזנדרף.
צבי לוז:	אגדות המקום (6 כרכים).

ספרים לועזיים מתורגמים לעברית

טולסטוי:	התחיה; אנה קרנינה.
דוסטויבסקי:	האחים קרמזוב; האידיוט.
קנט המסון:	רעב; ברכת האדמה.
סטנדל:	האדום והשחור.
פלובר:	מדאם בוברי.
תומס מן:	בית בודנברוק; יוסף ואחיו; הר הקסמים.
הרמן הסה:	זאב הערבה.
פוקנר:	אור באוגוסט; אבשלום אבשלום.
פרנץ קפקא:	הטירדה; אמריקה.
היינריך בל:	המוקיון; הכבוד האבוד של קטרינה בלום.
מכס פריש:	הומו פאבר; אינני שטילר.
גינטר גרס:	תוף הפח.
י"י זינגר:	בית קרנובסקי.
ג' בסאני:	גן פינצ' קונטיני.
א' שוורצברד:	אחרון הצדיקים.

א' אקו: שם הורד.

נספח ג

ספרי יסוד להכרת עקרונות היסוד של הספרות ושל הפרשנות
(החשובים ביותר סומנו בכוכב — °)

מילון מונחי הספרות.	יוסף אבן
תכנים וצורות.	עזריאל אוכמני
מילון הספרות החדשה; זרמים בספרות העברית החדשה.	אברהם שאנן
תורת הספרות.	א' וורן ור' וולק
ספרותנו החדשה, המשך או מהפיכה; ביאליק	ברוך קורצווייל°
וטרניחובסקי; מסות על עגנון; בין חזון לאבסורדי.	
בדרכי הספרות.	א"ל שטראוס°
אמנות הסיפור של ש"י עגנון; על ארבעה סיפורים; גל	גרשון שקד
חדש בסיפורת העברית.	
אדם במצור.	אפרים שמואלי
השיחה הגדולה; משמעות וצורה.	אלכסנדר ברזל
הרמנויטיקה.	זאב לוי
השיר החדש א-ב; ספרות עברית מטריאליסטית; עגנון	הלל ברזל
וקפקא; דרכים בפרשנות החדשה.	
היסודות הריתמיים של השירה; ממטאפורה ועד סמל;°	דב לנדאו
שירת הגבוהות כמעמקי הזמן (אצ"ג); מסגנון למשמעות	
בסיפורי ש"י עגנון; עידונה של שאגה (פרקים ביסודות	
השירה הלירית).°	
פני הרומנטיקה.	מלכה לוקר
חמישה פרקים ביסודות השירה; אמנות הסיפור.	לאה גולדברג
תלושים וחלוצים.	אורציון ברתנא
ההתפכחות בסיפורת הישראלית.	יוסף אורן
אספקטים של הרומן.	א"מ פורסטר
מימוזיס.	אריך אוארבך
הפואטיקה של הסיפורת בימינו.	שולמית רמון קינן
דרכים לעיון ברומן (אנתולוגיה);° הטרגדיה היוונית	ראובן צור
(אנתולוגיה); משמעות וריגוש בשירה.	
מכעד למדומה.	מנחם ברינקר
הדמות בסיפורת.	יוסף אבן
בלשנות ופואטיקה.	רומן יקובסון
דיקונסטרוקציה.	כריסטופר נוריס
תבניות הסיפור.	ראובן קריץ