

מיקרו-דקדוק לעומת מקרו-דקדוק: במה אנו עוסקים, ובמה מן הראוי שנעסוק

צפירה לידובסקי כהן

רוב המורים לעברית כשפה זרה/שנייה מכירים בכך שהוראת חוקים לשוניים ותרגול חוזר של חוקים ומבנים אינם באים לידי יישום אצל התלמיד הממוצע בבואו ליצור משפטים בפועל. הדרך שבכוונתי להציע להלן כפתרון לקושי של לומדי העברית להבחין בתופעות לשון עקרוניות וליישם אותן מבוססת על ליקוט פריטי לשון מזדמנים וניצול מרבי של היקריותיהם האפשריות לשם פיתוח התובנה לגבי התנהגותן הלשונית של המילים בהקשן הטקסטואלי. אני מכנה גישה זאת 'מיקרו דקדוק'. לימודה של כל מילה חדשה נכרך כך בשיקול דעת: האם המילה שלפני מתנהגת בהתאם לחוקים המקרו-לשוניים או שעלי כתלמיד להפנימה כיחידה מיקרו-לשונית על תכונותיה המיוחדות. תרגילי הלשון שיבואו אחרי הצגת המילון יוקדשו לצורות החריגות והבעייתיות.

הקדמה: תמונת מצב

מי שמכיר את תוכניות הלימודים השונות, ספרי הלימוד הנלווים אליהם ואמצעי הלימוד שפותחו בשנים האחרונות במצגות למיניהן, יודע כי הדקדוק העברי תופס מקום מרכזי בכל תוכנית לימודים. מערכת נטיית הפועל, למשל, תופסת מקום נכבד בכל שער ושער של הלימוד: בניינים, גזרות, זמנים, ונטיות, ובדומה לכך נטיותיהם של שם העצם ומילות היחס, צורות הסמיכות, התיאום שבין שם העצם ושם התואר, יידוע שם עצם ושם תואר, ועוד. במילים אחרות, מתוך התרשמות גרידא ניתן לומר שחלק ניכר מתוכניות הלימודים להוראת הלשון העברית כשפה שנייה מוקדש לענייני לשון שיטתיים - לאמור, תופעות לשון הנענות לחוקים מדויקים וברורים הניתנים להגדרה ולניבוי. יש יופי רב במבניות של הלשון העברית ודרכי התצורה שלה, וברוב המקרים ניתן בקלות יחסית לנסח את חוקי הלשון או להצביע עליהם בצורה גרפית ברורה לעין: שורש, בניין, זמן, גוף, מין ומספר בהוראת הפועל; התאמת מין ומספר בהוראת שם העצם; והוראת צורני הנטייה של שמות העצם ומילות היחס. ואולם, כמו שטוען למשל שמואל בולוצקי, רוב המורים לעברית מכירים בכך שהוראת חוקים לשוניים ותרגול חוזר של חוקים ומבנים - גם אם הם נעשים בהצלחה רבה בכיתה ובבית - אינם באים לידי יישום כשתלמיד ממוצע בא להשתמש בחוקים שלמד בבואו להבין וליצור משפטים בפועל.¹

אל המוסד שבו אני מלמדת, מכללת שטרן לנשים של ישיבה יוניברסיטי בניו יורק - מוסד יהודי אורתודוקסי ללימודים אקדמיים - באות בעיקר תלמידות שלמדו שנים רבות בישיבות ובבתי ספר יומיים בכל רחבי ארה"ב. הרבה מהן מגיעות אלינו אחרי שנת לימודים נוספת בישיבות ובמכללות בארץ. רובן ככולן מספרות לנו על שנים רבות של חשיפה ללשון העברית וחוקיה - בעיקר תורת הפועל.

מילות מפתח: דקדוק בהוראת שפה זרה, הפנמת כללים בלימוד לשון, צורות חריגות בעברית

1 בולוצקי 2009.

ד"ר צפירה לידובסקי כהן היא ראש המחלקה ללשון ולספרות עברית במכללת שטרן לנשים של ישיבה יוניברסיטי בניו יורק.

עם זאת, אנו מגלים עד מהרה כי על אף מודעותן למונחים דקדוקיים כמו שורש ובניין, סמיכות וכד', הן מתקשות להסביר את תכונותיו או מאפייניו של פועל בבניין זה או אחר. קשה להן להתבונן בפועל חדש לגביהן כמו 'לסקל', למשל, ולראות מיד שמדובר כאן בבניין פיעל, לא פעל, ומשום כך נטייתו של שם פועל זה חייבת להיות 'סיקלתי' 'מסקלתי', 'אסקל' וכו' ולא 'סקלתי', 'סוקלתי', 'אסקול'. לרובן לא מובן לחלוטין ששינוי בבניין גורם לשינוי רדיקלי במשמעות הפועל ('לסקל' אבנים; 'לסקול אדם'). להפתעתנו, אפילו דרכי הנטייה של בנין פעל (קל), שלו מוקדשת תשומת לב מיוחדת בבתי הספר, אינן נהיר להן כשמדובר בפעלים בלתי מוכרים, ותלמידות אינספור הנדרשות להטות את הפועל 'לחפור' למשל, מציעות 'מחפר' כצורת ההווה ו'לחפר' כשם הפועל, וללא שום היסוס רבות מהן מציעות את שם הפועל 'ללכת' כשהן נדרשות להטות את הפועל 'התהלך'². אותן תלמידות מסוגלות להטות בקלות יחסית שורש נתון בבניין נתון, למשל: ס.ק.ל: פיעל = 'סיקל'. ואולם מהי התועלת שיש בתרגיל מסוג זה אם הן אינן מסוגלות לראות את המורפולוגיה המשותפת לפעלים כמו 'לדבר' ו'לסקל' או להשתמש נכון בפועל 'לסקל' באחת מהיקריותיו האפשריות (גוף, מין, מספר, זמן) לאחר שנפגשו בו בטקסט או במילון בבואן לבנות משפטים חדשים?

הבעיות רק הולכות ומחמירות כשאנו מגיעים אל תחום שם העצם, שבו החלוקה בעברית לשמות ממין זכר ושמות ממין נקבה היא בסיסית ועקרונית, אך צורת ריבוי השם היא שיטתית רק ברוב המקרים (למשל: ספר-ספרים, כיתה-כיתות), אך במקרים לא-מעטים אחרים איננה 'שיטתית' ואיננה ניתנת לניבוי (למשל: שולחן-שולחנות; שנה-שנים). וכך תלמידותינו יודעות היטב את פירושה של מילה שכיחה כמו 'שנה', ואולי אפילו לזמזם את נטייתה בתרגילים מכניים למיניהם: 'שנת שלום... שנת... שנתך...', אך בהקשר של שיחה ספונטנית או כתיבה חופשית הן מתקשות לא אחת בצורת הריבוי 'שנים'³. וגם אלה שקלטו והפנימו את הריבוי 'שנים', מרבות לשגות בתחביר המילה. וכך אנו שומעים מהן לעתים קרובות משפטים שגויים כגון 'הרבה שנים קשים עוברים עליהם' וכד'. שימוש בלתי דקדוקי אנחנו מוצאים אפילו במילה 'חיים' ('החיים שלהם היה קשה'), וזאת למרות שכיחותה של המילה 'חיים' במקורות שבהן הן עיינו (ומוסיפות לעיין) כל שנות חייהן, וכמובן גם בתפילות.

כידוע לכול, בעיות גדולות עוד יותר עולות במקום שבו קשה, כמעט בלתי אפשרי, להצביע על חוקים ושיטתיות, כמו במקרה של דרכי השימוש במילות היחס המוצרכות: לעזור ל...; לגרום ל...; להשתמש ב...; להתחתן עם...; להימנע מ... - זאת למרות שכיחותם של פעלים אלה והשימוש החוזר בהם בעל פה ובכתב.

מקור הבעיות: דקדוק ללא הקשר

התערבותה של לשון האם נחשבת אחד מן גורמים העיקריים לבעיות הלשוניות שבהן נתקלים לומדי שפה שנייה/זרה, בעיקר כשהלימוד נעשה בסביבה שאיננה דוברת את השפה הנלמדת. עם זאת, נראה לי שחוסר ההצלחה של תלמידים להגיע לידי שליטה דקדוקית בלשון העברית נובע לא רק מתרגום כושל או מהעברה משפת האם של התלמידים אלא גם מדרכי ההוראה המקובלות. כאשר תלמידות שקראו בכיתה טקסט הנמצא בספר הלימוד שלהן, שכותרתו היא 'כל הדרכים מובילות לישראל' (מתוך הספר **ללמוד עברית ברמה גימל**), עדיין מדברות באותו יום ובימים שאחרי קריאתו על דרכים קשים וארוכים - נראה לי שהמורה ותוכנית הלימודים החמיצו

2 הדוגמאות מובאות מתרגיל שערכתי בכיתה (רמה ה') בעקבות קריאת שירו של נתן אלתרמן 'אנשי עלייה שנייה'.

3 אולי בשל הסמיכות 'שנות אלפיים' - אלפיים שנות גלות, וכו'.

את הטקסט והחטיאו את המטרה; כאשר תלמידות שקראו בכיתה טקסט שעיקרו הוא סיפור חייה של אישה שטיפלה בילדיה ואחר כך בנערות בעייתיות, כותבות ומשיחות על אישה שטיפלה את ילדיה - וזאת אפילו כשניתנת להן אפשרות לבחור בין מילות היחס 'את' ו'ב' - נראה לי שהמורה ותוכנית הלימודים החמיצו את הטקסט והחטיאו את המטרה; כאשר תלמידות שהוקנו להן הבניינים הסבילים וכבר תרגלו למכביר משפטים כגון 'השופט שפט' ו'הנאשם נשפט' וכו', מתבקשות לבחור בפועל המתאים למשפט 'הבנות _____ אליה על ידי עליית-הנוער', ואחוז ניכר מהן בוחר ב'שולחות' ולא ב'נשלחות' - נראה לי שהמורה ותוכנית הלימודים החמיצו את הטקסט והחטיאו את המטרה.

בעקבות הכישלון בהקניית תבניות הדקדוק העברי בכיתות לשון יש הטוענים כי מוטב למעט בעיסוק בענייני לשון במהלך ההוראה ולהמירם בסיטואציות חיות, שתוך כדי העיסוק בהן יפנימו התלמידים באופן תת הכרתי את חוקי הלשון המוצגים בהן. כך נהוג באולפנים בישראל, למשל. ואולם, כפי שטוען בולוצקי, ההימנעות מהתייחסות לענייני לשון איננה מעשית, בעיקר כאשר מדובר בהוראת העברית בחו"ל. יתר על כן, מחקרים חשובים שנעשו על דרכי הרכישה של לשונות זרות מראים שוב ושוב כי אי אפשר להתעלם מתפקידן של התודעה (consciousness), המודעות ותשומת הלב (attention) בתהליך של לימוד לשון חדשה ומן היכולת של הוראת הדקדוק לפשט את תהליך רכישת הלשון ולייעל אותו.⁴ הצעת בולוצקי לפישוט כללי הדקדוק העברי, ביסוסם על הכללות רבות היקף והתאמתם לצרכי ציבור הלומדים היא חדשנית ומעניינת לכשעצמה, אך עדיין עוסקת בענייני לשון שאני מכנה אותם מְקֵרו-דְקוּקִיִּים, לאמור, תופעות לשון וחוקים רבי הקף אך מנותקים מהקשר. הבעיה שבולוצקי מבקש לפתור נותרת, לדעתי, בעינה, משום שכל פריט לשוני שמוגש לתלמידים, מוסבר ומתורגל כחוק דקדוקי, עשוי שוב להיטמע במוחותיהם של הלומדים במונחים מטא-דקדוקיים, ושוב יש סיכון רב שלא ישפר את יכולת התלמידים כאשר יתבקשו ליישם את החוק הרלוונטי לאותו פריט, בעיקר לגבי מילה חדשה שאיננה מוכרת להם. במילים אחרות, העיסוק שהוא מציע בתופעות מְקֵרו-לשוניות מקיפות ונעדרות הקשר מחזיר אותנו שוב למצב שבו הלומדים עסוקים ביישום חוקים במקום בלשון עצמה ובמבעיה.

נראה לי כי העיסוק החוזר בעניינים מְקֵרו-דְקוּקִיִּים בכיתות לשון מתעלם מן העובדה שהתפתחות היכולת של הלומד להשתמש בלשון החדשה מותנית לא רק בשליטה במבנים מְקֵרו-לשוניים אלא גם, אם לא בעיקר, באוצר המילים שבאמתחתו, לאמור בפרטים מיקרו-לשוניים מובהקים שהוא רוכש בכל שיעור ושיעור. ואולם מה פירוש הדבר 'ללמוד מילה חדשה'? מילה חדשה היא תוספת ללקסיקון מנטלי שקיים במוחו של כל פרט. כדי שמילה חדשה 'תתיישב' כהלכה בלקסיקון המנטלי של התלמיד, הוא צריך ללמוד איך לבטא אותה (לצורכי הדיבור) ואיך מאייתים אותה (לצורכי קריאה וכתובה); הוא צריך לשלוט במשמעותה, בשדות הסמנטיים שהיא מכסה באותה לשון (בשונה, במידה כזאת או אחרת, מלשון אמו), בתכונותיה המורפולוגיות והתחביריות, וביחסה אל מילים אחרות במשפט.⁵

הדרך שבה מוקנות מילים חדשות בשיטות הלימוד המקובלות בהוראת העברית אינה מתרכזת בהוראת אוצר מילים, לא להלכה ולא למעשה. רוב ספרי הלימוד בנויים על הגשתו של טקסט קצר שבעקבותיו מופיעות כמה שאלות תוכן, לרוב מספר קטן למדי של שאלות, ולצידן שאלות של הבעת דעה. מיד לאחר מכן מתחיל הדיוש הלשוני: ענייני לשון אחדים נבחרים מתוך הטקסט:

4 הנושא נדון בהרחבה ב-11, *AILA Review*.

5 Elis 1994

נטיות פועל, שם עצם ומילות יחס; צירופי שם ותואר עם וללא יידוע; מילות חיבור וקישור למיניהן וכד'. כל עניין לשוני מוסבר ומתורגל באוצר מילים קודם בהתאם לרמת הלומדים. במידה שיש עיסוק באוצר מילים המופיע בטקסט, המדובר הוא בביסוס ידע כללי ומקיף של משמעות מילה נבחרת באמצעות שימוש בהפכים או במילים נרדפות - ללא הקשר. ספרי לימוד רבים אינם כוללים מילון ומסתמכים על מילונים שונים שבהם יעזרו התלמידים בפענוח הטקסט ובעת לימוד אוצר המילים שבו. הבעיה היא כמובן שמילה בלשון אחת איננה מומרת על פי רוב במלואה במילה מקבילה בלשון האם, והשימוש במילון מעוות בהרבה מקרים את משמעות הסיפור במקום 'לפצח' אותו. יתר על כן, מרבית המילונים, אפילו הטובים שבהם, כולל אלה שנועדו ללומדי הלשון העברית, ממעטים לעסוק בתכונותיה המורפולוגיות והתחביריות של המילה העברית, וגם אלו שמצביעים עליהן - בהיותם מילונים ולא ספרי לימוד - הם לרוב נעדרי הקשר וכמובן שאינם מציעים את מה שנדרש לרכישתו של כל פריט לשוני, בין בגישת מקרו ובין בגישת מיקרו, לאמור - תרגול!

הפתרון: דקדוק בהקשר

הדרך שבכוונתי להציע להלן כפתרון לקושי של לומדי הלשון העברית להבחין בתופעות לשון עבריות עקרוניות וליישם אותן להבנת משפטים עבריים או לבנייתם, מבוססת על ליקוטם של פריטים לשוניים מזדמנים המופיעים בטקסטים שאנו מביאים לכיתותינו וניצול מרבי של היקריותיהן האפשרויות של פריטים אלה, לשם פיתוח התובנה בהתנהגות הלשונית של מילים בודדות בהקשרן הטקסטואלי. אני מכנה גישה זו 'מיקרו דקדוקית' (לעומת גישת ה'מקרו'), משום שהיא עוסקת בפריטי לשון המופיעים בטקסט ולא בחוקים שמעבר להם, לאמור במילים הנוספות למילון האישי של הלומד ובהתנהגותן ברצף הטקסטואלי. המטרה היא שתוך כדי קריאתו של כל טקסט התלמיד ישיכיל להתבונן במילים המופיעות בו בצורתן ובהקשרן, וילמד להסיק את המסקנות המתבקשות מן הצירופים הטקסטואליים שלפניו.

לדוגמה, עם הצגתו של טקסט שכותרתו 'כל הדרכים מובילות לישראל',⁶ עלינו להפנות את תשומת לבם של התלמידים למילה 'דרכים', גם אם נפגשו בה בעבר והם יודעים את משמעותה, לעמוד על הסתיימותה בצורן 'ים', ועל הפועל 'מובילות' המלווה מילה זו. 'האם יש בספר טעות?' חייב כל מורה לשאול ומיד לענות: 'לא, אין פה טעות דפוס. מינה הדקדוקי של מילה עברית איננו נלמד מתוך צורתה אלא מתוך ההקשר שבו היא מופיעה'. מקובל לעמוד על נקביותה של המילה 'דרך' בגישה מקרו לשונית המגישה שורה של מילים שהן ממין נקבה למרות התצורה הזכרית שלהן: אבן, דרך, ציפור. רבים מן התלמידים מכירים את הכלל ויודעים לעתים לחזור עליו כשמעירים את תשומת לבם לשימוש שגוי כמו 'דרכים קשים'. המענה שאני מציעה נועד לייצב את נקביותה של המילה בתודעתם של הלומדים מתוך התבוננות חוזרת בהופעתה בטקסטים שהם קוראים והטמעתה בהקשרים מדגימים: 'כל הדרכים מובילות', 'הדרך ארוכה היא ורבה רבה, הדרך ארוכה היא ורבת הדר', 'דרכה של התורה', וכו'. אבחון נקביותה של מילה 'דרך' והמצאתם של הקשרים לזכירתה הם רק ראשית הדרך. בנוסף עליהם יש להציע תרגילים מגוונים שיבססו את השימוש במילה חריגה כמו 'דרך' ביחיד ורבים בכל פעם שאנו נתקלים בה.

6 ללמוד עברית ברמה גימל, אקדמון, ירושלים.

תרגילים לדוגמה:

א. התאימו את שם התואר בצירופים הבאים ביחיד וברבים:

_____ דרך ; _____ דרכים
_____ (ראשי)
_____ (מעניין)

ב. תארו במילים שלכן את הדרך / הדרכים הבאות:

_____ הדרכים בהרים
_____ הדרך מניו יורק לאוסטרליה
_____ דרכם של צדיקים

כאמור, תפקידם של התרגילים הללו הוא חזרה ודיווש, מתוך כוונה לנטוע את המילה 'דרך' / דרכים' בלקסיקון המנטלי של התלמידות לא רק כמילה שפירושה המילולי הוא way אלא כמהות דקדוקית נקבית בלשון העברית.

גישתנו המיקרו-דקדוקית להוראת הלשון העברית איננה באה לבטל את ההוראה המיקרו-דקדוקית מכול וכול אלא רק להשלים אותה ולהפחית מן הזמן המוקדש לה בתוכניות הלימודים. תוכנית עבודה משלימה כזאת אנחנו מפתחים במכללת שטרן בשנים האחרונות לכל רמות הביניים (ב, ג, ד). עיקרה של תוכנית ההשלמה, שאותה אנו מכנים 'מקריאה לכתיבה', הוא עיסוק מיקרו-דקדוקי בכל יחידה טקסטואלית שאנו מציגים לתלמידות מתוך ספר הלימוד שבו בחרנו להשתמש והקניה הקשרית של כל מילה שמופיעה בו.

כיוון שהדגש אצלנו הוא על שליטה בתכונותיה של כל מילה, בנוסף למשמעותה, כל יחידת לימוד פותחת ברשימה מפורטת (קרי מילון) של אוצר המילים המופיע בטקסט העומד במרכז היחידה. בשל התכונות המשותפות לחלקי הדיבר השונים בעברית, הרשימה מחולקת לשמות עצם, שמות תואר, פעלים ומיליות.

כדי להרגיל את התלמידות לשימוש נכון בשמות העצם העבריים, אנו מגישים להן את רשימת המילים ממין נקבה בנפרד מן המילים שהן ממין זכר, וכדי להרגילן לאבחון עקרוני ומוחלט זה בלשון העברית (שבו מרבית לומדים באשר הם להיכשל), אנו מציבים ציור של דמות אישה ודמות גבר בראש כל רשימה. לדוגמה:⁷

7 הדוגמאות הן מן החומר המשלים את הוראת הסיפור "לאט אבל בטוח" מתוך **ללמוד עברית ברמה ב** בהוצאת אקדמון, ירושלים.



medicine		רְפוּאָה
year	שנים	שָׁנָה
time/occasion	פְּעָמִים	פְּעַם



(exam, text (school		מבְחָן
month	חודשים	חודֶשׁ
day	יָמִים	יוֹם

כדי לא להרבות בצורות מיותרות, מילים שצורת הריבוי שלהן ניתנת לניבוי מוצגות בצורת היחיד בלבד (למשל, 'מבחן'). צורת היחיד והריבוי ניתנת בהדגשה יתרה כאשר יש בה משהו בלתי צפוי, כמו ריבוי 'שנה-שנים', 'פעם-פעמים', או כאשר חל שינוי תנועה במעבר מ'חודש' ל'חודשים', למשל.

שמות עצם שיש להם גם צורת זכר וגם צורת נקבה מוגשים בנפרד, על מנת להרגיל את התלמידות ליסודותיה המגדריים של העברית. בעברית, בשונה מן האנגלית, יש גם רופא וגם רופאה, בחור הוא סטודנט ובחורה - סטודנטית.⁸



university student	סטודנטיות	סטודנטית	סטודנטים	סטודנט
medical doctor	רופאות	רופאה	רופאים	רופא

אותו היגיון מנחה אותנו ברישום שמות התואר. בניגוד לאנגלית, התואר good איננו רק 'טוב', אלא גם 'טובה', 'טובים' ו'טובות', וכדי להרגיל את התלמידות לכך מופיעים שמות התואר במילון שלנו בארבע היקרויותיהם:



young	צְעִירוֹת	צְעִירִים	צְעִירָה	צְעִיר
-------	-----------	-----------	----------	--------

8 כל תלמידה, כבר ברמת המתחילים, יודעת זאת תאורטית, אך רוב תלמידותינו ממשכות לראות את העולם כמו באנגלית, ללא אבחנות מגדריות.

כדי שילמדו להשתמש בפעלים כהלכה, אנו מגישים לתלמידות כל פועל חדש בשלושה בסיסים, וכל מילת יחס מוצרכת הנלווית לאחד מן הפעלים שבמילון מצוינת בהדגשה יתרה:

עבר	הווה	שם הפועל	פירוש
למד	לומד	ללמוד	study
התקרב ל/אל	מתקרב ל/אל	להתקרב ל/אל	come near

ולבסוף באים תארי הפועל:

לאט	slowly
בטוח	surely
במשך	during

העיקרון המנחה את כתיבת המילון הוא שמילה איננה אך ערך שנושא משמעות אלא היא פריט שיש לו תכונות משל עצמו והתנהגות לשונית שהיא טיפוסית ללשון העברית ככלל (למשל, החלוקה המגדרית של שם העצם או השתייכותו הבניינית של הפועל), אך בהרבה מקרים איננה לגמרי 'טיפוסית' כצפוי. באופן זה, לימודה של כל מילה חדשה כרוך בשיקול דעת מכוון: האם המילה שלפני 'מתנהגת' בהתאם לחוקים המקור לשוניים המוכרים לי או שעלי, כתלמידה, לשים לב לסטיית ממערכת הציפיות שלי ולהפנימה כיחידה מיקרו לשונית על התכונות המיוחדות לה. תרגילי הלשון שבאים אחרי המילון מוקדשים לצורות החריגות והבעייתיות שמופיעות בטקסט בתחום המילון, המורפולוגיה והתחביר של המילים הרשומות בו, או בלשונו - 'צורות לשון מועדות לפורענות'.

דוגמאות לדרך העבודה המוצעת

ניקח לדוגמה את הטקסט הקצר הפותח את **ללמוד עברית ברמה ב'**:

סטודנט ארפואה לא אמר במשך כל השנה. בסוף השנה, כאשר התקרבו המבחנים, נבהל הסטודנט הצעיר, כי פגז אהיכאל.
 הוא פנה אל הפרופסור שלו ושאל: 'אדוני הפרופסור, האם מספיק אומר במשך אודש אגד כדי אהצוא במבחנים?'
 ענה הפרופסור הצקן: 'אנה רוצה להיות רופא. הרבה פעמים מבינים אמרפאה אנשים שמנים מאוד. אנה יכול אמת אהם דיאטה ארוכה וקלה או אהציע אהם אצום כמה ימים כדי ארצות. מה אנה בוגר?'

לפי שיקול דעתנו, הבעיות המיקרו-לשוניות המצריכות תשומת לב מעבר לעבודה המקור דקדוקית סספר הלימוד מציע, הן:

1. **סטודנט (סטודנטית) לרפואה.** זהו צירוף מועד לפורענות גם משום שאיננו דומה למקבילתו האנגלית (medical student) וגם משום שאיננו נענה לחוקים מקור דקדוקיים בעברית. צירוף דומה באנגלית, social worker למשל, בעברית הוא 'עובד סוציאלי' ו-economic advisor הוא 'יועץ כלכלי'. לעומת זאת economic expert הוא שוב 'מומחה לכלכלה', בדומה ל'סטודנט

לרפואה', וכך גם 'מורה לעברית'... לאמור, צירוף כמו 'סטודנט לרפואה' הוא תופעה לשונית עברית בת קיימא שאין לה חוק מקור-לשוני מסודר, ברור ובעל כוח ניבוי. עם זאת, זהו צירוף לשוני, שאם לא ישכיל המורה לשים לב אליו עם הוראת הסיפור ולא ישכיל להפנות את תשומת לב התלמידים אליו או לתרגלו כיאות, הסיכוי שכל תלמיד באשר הוא יטעה הן בפענוחו ועוד יותר מכך בשימוש חופשי בעת הצורך, הוא עצום.

2. סטודנט לרפואה לא למד **במשך** כל השנה. אם כי למילה העברית 'במשך' יש מקבילה אנגלית - during, המילה האנגלית המקובלת יותר בדעת תלמידותינו בהקשר זה היא דווקא for (a medical student has not studied for a whole year) שהופכת ל'בשביל' - וכך אנחנו שומעים שוב ושוב משפטים קלוקלים וצורמי אוזניים כמו 'למדתי **בשביל** כל השנה בישראל' או 'גרתי בירושלים **ל/בשביל** שנה', או 'למדתי לבחינה **בשביל** שבוע'. הדרך להתגבר על הבעיה היא הצגה ותרגול בהקשרים שבהם ישתמשו הלומדים במילה זו: 'במשך השבוע'; 'במשך השבת'; 'במשך הסמסטר'; 'במשך השיעור'; 'במשך ההפסקה'; 'במשך אלפיים שנות הגלות'.

3. המילה **שנה** וריבוייה **שנים**, ובעיקר בהקשר 'שנים באות והולכות'; 'שנים רבות'; 'שנים קשות'. אנחנו מציינים ומתרגלים מילה חריגה כמו 'שנה - שנים' בכל פעם שהיא מופיעה בשער הלימוד. חובתנו היא להזכיר לתלמידים שהריבוי הוא שנים, ולא שנות, שבהקשר יש 'שנים טובות' ויש 'שנים רעות', ש'שנים באות ושנים הולכות'. וכל המרבה הרי זה לטובה, ואף פעם לא מיותר.

4. **התקרבו** [המבחינים]. כאשר דובר אנגלית ממוצע לומד את המילה הזאת הוא מתרגם אותה come near, וכאשר הוא בא להשתמש בה הוא מתרגם את האנגלית באופן מילולי ואומר 'בא קרוב'. הדרך לנסות ולהתגבר על בעיה כזאת היא לנטוע את המילה העברית במוחו בהקשריה הנפוצים: 'היום יום שישי, איזה יום מתקרב? השבת _____'; 'השמים מעוננים, מה מתקרב? _____'; 'נכנס חודש אדר, איזה חג מתקרב? _____' וכו'. כדאי גם לעמוד במקום הזה על הקשר שבין שם התואר 'קרוב' והפעל 'להתקרב' ולהביא לתשומת לב התלמידים משהו ממשמעות הבניינים. הקשר שבין צורה ומשמעות בבניינים העבריים איננו אוטומטי וקשה לניבוי, אם אנחנו מסתכלים על מערכת הפועל דרך עדשה מקור-דקדוקית - ולכן יש הטוענים שמוטב לא להתייחס לכך או שהדבר איננו מציאותי מכול וכול (כך סובר, למשל, מורי ורבי פרופ' עוזי אורנן). אך אם נביט בלשון דרך עדשה מיקרו-לשונית, נראה לי שאפשר, רצוי וכדאי להצביע על אפיון ההתפעל של 'להתקרב' כשנתקלים בפועל זה במסגרת סיפור לימודי. אחת המשמעויות החשובות של משקל 'התפעל' היא נעשה (become): התקרב, התרחק, הצטיין, התחדש, התיישן, התבגר, השתנה, התאחד, התייחד, התקדש. גם כשמדובר ברמה ב' ואוצר המילים של התלמידים עדיין מוגבל, הם מכירים בכל זאת מילים כמו קרוב, רחוק, חדש, ישן, אחד, וקדוש, ולכן אין סיבה שלא להתחיל להצביע על מה שהוא אמנם קשה ביותר להבין ולעכל, אך מהווה חלק מן הלשון העברית, דהיינו - מגוון המשמעים של הבניינים השונים והדרך שבה משתמשת בהם העברית. בהקשר הדתי שבו אנחנו פועלים, בישיבה יוניברסיטי למשל, יש לדברים כאלה לעתים קרובות משמעים הקשורים לעולם הרוחני של התלמידות שלנו - **להתקרב** לה', **להתייחד** עמו, מצוות **ההתקדשות** של האישה, המילים הפותחות את התפילה: 'יתגדל ויתקדש...' כל אלה הם ביטויים מאובנים בתרבות של אוכלוסיית הלומדות שלנו. אם איננו שמים לב במסגרת כמו שלנו לתופעה זו,

- אנחנו מחמיצים לא רק הזדמנות לעסוק בעניין לשוני עקרוני, אלא גם משהו שעושה את לימוד הלשון העברית קרוב יותר ללב תלמידותינו או רלוונטי יותר.⁹
5. **נבהל / להיכשל.** בנין נפעל, ובעיקר המעתק שחל בין בסיס ההווה והעבר לבסיס שם הפועל והעתיד, מועדים לקשיים רבים. ללא תשומת לב ותרגול בכל פעם שאנו נתקלים בפועל במשקל נפעל, מוחמצת הזדמנות לעסוק בעניין שגם המתקדמים שבתלמידים נכשלים בו. כדי לוודא שהתלמידים הטמיעו מילה חדשה כמו 'נכשל', עליהם להתוודע אליה בהיקריותה האפשריות ולחשוב עליה בהקשרים מדגימים: 'לא נכשלתי ואני לא רוצה להיכשל'; 'מי שפוחד להיכשל - צריך ללמוד, מי שלא לומד - נכשל'. 'התלמיד נבהל מן הבחינה. כדי לא להיבהל - צריך להיות מוכן'.
6. **צורת שם הפועל של בניין נפעל - 'להיבהל', 'להיכשל' -** ראוייה לתשומת לב מיוחדת בטקסט שבו מופיעות גם צורות בבניין הפעיל: 'להצליח, להציע, להגיע'. חובה עלינו לאמן את תלמידינו בהבחנות הללו: 'להצליח' לעומת 'להיכשל'. הניגוד בין שתי המילים הללו איננו רק סמנטי אלא גם מורפולוגי. תלמידים אינם מבחינים בקוצו של יוד בלי שיתבקשו לשים לב לכך. תפקידו של המורה הוא להצביע על מקומה של היוד בשני שמות הפועל הללו ועל ההשלכות של הדבר על הנטייה: 'הצליח' לעומת 'נכשל'; 'מצליח' לעומת 'נכשל'; 'יצליח' לעומת 'יכשל'.
7. **אדוני.** וכיצד פונים לאישה? 'אדונית?' לא, גברתי! איך ידעו זאת תלמידים ללא עזרת חומרי הלימוד, בעיקר מחוץ לגבולות ישראל?
8. **האם?** מילת שאלה שאיננה קיימת באנגלית והשימוש בה אינו ברור לתלמידים כלל ועיקר. יש צורך אפוא במשפטים מדגימים ובתרגול. השאלה המתנסחת באנגלית בשינוי אינטונציה (You want...?) או בשינוי סדר המילים (Do you want...?) מופיעה גם בעברית בשתי צורות שונות: א. את עיפה? = האם את עיפה? תרגול התופעה יכול להיות המרה פשוטה כגון 'כתבו את השאלה מחדש בעזרת האם': דינה עיפה? = _____?; השיעור היה מעניין? = _____?
- בתרגיל יצירתי יותר התלמידות מתבקשות להציע שורה של שאלות שדינה שואל על משה לפני שהיא מסכימה לצאת איתו ל'בליינד דייט': 1. האם הוא _____, 2. _____ ...
9. **פנה אל, שאל את, ענה ל.** אסור לנו להחמיץ שום הזדמנות להצביע על מילת יחס מוצרכת שהשימוש בה לעולם איננו מובן לתלמידים מאליו. משום מה מחברות הספר שבו מופיע הטקסט 'לאט אבל בטוח' בחרו להעלים מן העין את מילת היחס שמצריך הפועל 'ענה' ('ענה הפרופסור הזקן') ופתחו פרץ לשגות בשימוש בפועל שכיח זה. יש להניח שהדבר נעשה מתוך שיקולים מקור-דקדוקיים - לאמור, 'נטפל בזה במקום שנדבר על פעלים שונים הבאים עם מילת יחס מוצרכת'. הבעיה היא שבינתיים משתרשות להן הטעויות ונעשות לנחלתם של הלומדים: 'עניתי את השאלה'.
10. **לתת ל.** שם פועל חריג כל כך, וכן השימוש במילת היחס 'ל' אחריו, אבל זהו פועל שכיח ושימושי מאוד שמחייב תשומת לב ותרגול נרחב. ההוראה לתלמידות היא, זכרו: 'למי חייבים לתת תודה? חייבים לתת לה' תודה.¹⁰

9. אנו מוצאים יעיל ביותר את השימוש בביטויים נוסחתיים מאובנים להוראת מרכיבים צורניים אופייניים ללשון העברית.

תרגיל לדוגמה:

נתן / נותן / לתת ל...

כתבו לפי הדוגמה:

משה - דוד - ספר: משה נתן לדוד ספר

1. הפרופסור - סטודנטיות - עבודת בית: _____

2. הרופא - חולה - תרופות: _____

3. אימא - משפחה - ארוחת ערב: _____

4. ה' - עם ישראל - תקווה: _____

11. **פעם-פעמים** (נקבה). כיוון שהמילה מופיעה לרוב עם מספרים, כדאי לזכור ולהזכיר:

(1) אנחנו מתפללים **שלוש פעמים** ביום;

(2) 'שבכל הלילות אין אנו מטבילין אפילו **פעם אחת**, הלילה הזה **שתי פעמים**' (מתוך 'מה נשתנה').

12. **כמה** - במשמעות של a few. שושנה למדה למבחן **כמה** שעות ונכשלה. מה קרה? היא לא למדה מספיק!

תרגיל לדוגמה:

לא הרבה = כמה.

השלימו לפני הדוגמה: הספר לא יקר. הוא עולה רק כמה שקלים.

1. דינה תלמידה חדשה. היא באה לניו יורק לפני כמה _____.

2. ביקרתי בישראל לפני כמה _____.

זיהויים של ענייני לשון שמצריכים תשומת לב וטיפול מידי הוא השלב הראשון בהכנת טקסט להוראה ובטיפול מונע בבעיות לשוניות נפוצות בקהל הלומדים. השלב השני כרוך בניסיון למצוא את הדוגמה הטובה ביותר שתעזור ללומדים להטמיע את הפריט הלשוני שזוהה כ'מועד לפורענות'. העיסוק בעניינים מיקרו-לשוניים איננו כרוך רק בבידודן של יחידות לשון מתוך הטקסט ותרגולן אלא הוא בעיקרו ניסיון להרגיל את תלמידותינו להתבונן היטב בטקסט, במילים שבו, ובעיקר בדרכי הצטרפותן זו לזה. אחד התרגילים החשובים הנלווים לכל טקסט שאנו מכינים, מורה לתלמידות להשלים מילים, מילות יחס או מילות מתוך הסיפור בהקשרים אחרים. הנה לדוגמה תרגיל טיפוסי שמלווה את הטקסט 'לאט אבל בטוח':

1. שושנה ואילנה לומדות היסטוריה. הן סטודנטיות _____ היסטוריה

2. אנחנו דתיות, לכן אנחנו אף פעם לא לומדות _____ השבת

3. המורה שאל _____ התלמיד, והתלמיד ענה _____ מורה
 4. הרופא הציע _____ חולה לשכב במיטה _____ ימים

כדי למלא את החסר, על התלמידות לחזור אל הטקסט, להתבונן בצירוף 'סטודנט לרפואה' ולהפיק ממנו 'הן סטודנטיות להיסטוריה'; בצירוף 'סטודנט לרפואה לא למד במשך כל השנה', ולהפיק ממנו 'אנחנו דתיות, לכן אנחנו אף פעם לא לומדות במשך השבת', וכו'. תרגיל אחר שממלא אותה מטרה דורש מן התלמידות השלמות למשפטים נתונים בסגנון רב-ברירה:

1. שושנה ואילנה לומדות היסטוריה. הן סטודנטיות _____ היסטוריה (של / ל / בשביל)
 2. אנחנו דתיות, לכן אנחנו אף פעם לא לומדות _____ השבת (על / בתוך / במשך)

מטלות מן הסוג השני (רב ברירה) מופיעות גם בבחינות שאנחנו נותנים לתלמידות, וזוהי אמת המידה שלפיה אנחנו בודקים את הידע המיקרו לשוני שהן הפיקו מן הטקסטים שנלמדו. מטלות מן הסוג הראשון ניתנות להן בעקבות קריאתו של טקסט עלום שמוגש להן בעיקר לבחינת הבנת הנקרא. כך קונה לו המונח 'הבנת הנקרא' משמעות נרחבת יותר המכילה בתוכה תשובה לא רק לשאלה 'מה נאמר בטקסט' אלא גם איך נאמרו הדברים. הבחינות הן כרגע אמת המידה היחידה שבידינו לבדיקת יעילות השיטה, והתוצאות שבידינו בהחלט משביעות רצון. מה שמשיע את רצוננו יותר מכל הוא שינוי העמדות שאנחנו משיגים בנוגע למהות הקריאה, מטרותיה, והפנמת פרטים מיקרו-לשוניים על ידי תלמידותינו מתוך הטקסטים הנקראים בכיתה.

סיכום

התמקדות בטקסט, במילים עצמן ובהתחברותן זו לזו - זהו מיקרו-דקדוק או grammar in context. מטרת הפרויקט שלנו 'מקריאה לכתיבה' היא לחנך את תלמידותינו לעיין בלשון הטקסט לפני הניסיון לפענח את משמעותו, תוך כדי הניסיון לפענח את משמעותו, ולאחר מעשה; ללמד אותן להתבונן היטב בהקשר ובמה שיש ללמוד ממנו, לא רק מבחינת המשמעות אלא גם מבחינת הלשון העברית ודרכי התחברותן של המילים שנוספות אל אוצר המילים שלהן ההולך וגדל. אחרי שנים רבות בהוראת העברית בחו"ל והתבוננות בחינוך העברי באמריקה, אתגריו ותוצריו, נראה לי שאין לנו ברירה אלא לעמוד על תקנותיה ותקינותה של הלשון בכל שלב של הלימוד. הצעתי כאן להתמקד בעיסוק לוקאלי בבעיות לשוניות מזדמנות היא נתיב מחשבה שבא להוסיף על ספרי הלימוד הקיימים ולא לבטל אותם. הצעתי החומרים שרואים אור בארץ הם רבים ומגוונים, והושקעה בהם מחשבה לשונית ופדגוגית נרחבת. תפקידנו בתפוצות הוא להתאים את החומרים האלה לתלמידים שלנו ולבעיות שהם נתקלים בהן בלימוד השפה בסביבה שאיננה דוברת עברית.

מקורות

Bolozky Shmuel (2009). Grammar in the Classroom: The Case of Modern Hebrew, in Avital Feuer, Sharon Armon-Lotem, and Bernard Dov Cooperman, *Issues in the Acquisition and Teaching of Hebrew*. University Press of Maryland.

J. H. Hulstijn and R. Schmidt (1994) (eds.), *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, 11.