

הוראת עברית בחו"ל

הוראת עברית ושימור עברית במציאות מתחדשת

רבקה בליבויים

בספר מגוון רחב של מאמרים בנושאים שונים, שלכולם נגיעה קלה או רחבה יותר לרכישת העברית ולהוראתה כשפה זרה/שנייה, וניתן להרחיב בעזרתו את הידע התאורטי והמעשי בתחום. הספר יעשיר את המתעניין בהוראת העברית ובתחומים המשיקים לה.

Issues in the Acquisition and teaching of Hebrew

(סוגיות ברכישת העברית ובהוראתה)

Avital Feuer, Sharon Armon-Lotem, Bernard Dov Cooperman eds.¹

פני הספר

השאלה הראשונה שהתעוררה בי למקרא הכותרת הייתה מדוע נכתב הספר באנגלית ומיהו קהל היעד לספר, שהרי מדובר בהוראת עברית, והמאמרים מיועדים ברובם כנראה למורים לעברית ששפתם עברית. להבנתי, 'ברירת המחדל' הייתה צריכה להיות עברית. ייתכן שהכותבים מכוונים את דבריהם גם לקוראים אחרים שאינם בקיאים בעברית ועוסקים בהוראת שפה זרה אחרת, וייתכן שהשיקול הוא טווח הפרסום האקדמי. יש משהו צורם בעיניי בכך ששפת הספר היא אנגלית בשל עצם הנושא, בשל עצם העובדה שמדובר בהנחלת הלשון העברית. ועתה לגופו של עניין.

בספר מגוון רחב של מאמרים בנושאים שונים, שלכולם נגיעה קלה או רחבה יותר לרכישת העברית ולהוראת העברית כשפה זרה (או שנייה), וניתן להרחיב בעזרתו את הידע התאורטי והמעשי בתחום. לעתים נושא המאמר הוא תחום התמחותו האקדמי-מחקרי של המחבר, והקשר להוראת העברית הוא מאולץ משהו. עם זאת, ספר זה יעשיר את המתעניין בהוראת הלשון העברית ובתחומים המשיקים לתחום זה. להלן יסקרו כל המאמרים שבספר. לעתים אגיב על הטענות שבהם.

סקירת המאמרים וניתוחם

מאמרה של אביטל פויר, המאחד והמפריד בין קבוצות בכיתת העברית. הכותבת מספרת על עצמה כלומדת עברית שונה מהתלמידים האחרים בכיתה. פויר שלטה בעברית

University Press of Maryland 2009 1

¹ ד"ר רבקה (ריקי) בליבויים היא מורה בכירה ביחידה להוראת עברית בבית הספר לתלמידים מחו"ל ע"ש רוטברג, באוניברסיטה העברית. תחומי העניין שלה: ממשק תחביר וסמנטיקה; לשון ותרבות; הוראת עברית כשפה שנייה. לאחרונה התפרסמו מאמריה: קוטביות סמנטית והתנטרלות (לשוננו), ההכפלה הלקסיקלית בעברית (מחקרים בלשון). ספר מאמרים במדעי היהדות יצא בעריכתה בהוצאת מאגנס.

בעקבות שהייתה בארץ כילדה. היא מנסה לברר במאמר איך ידיעת העברית תורמת להרגשת הזהות היהודית של הלומדים. הקורס שהיא מתארת הוא קורס ברמה גבוהה (המקביל לרמה ה' באולפנים בארץ). בכיתה זו השתמשו בספר **עברית: הבנה והבעה** (מאת וייל, פיורקו ופרסטיי). היא ראינה את הסטודנטים בכיתה בדרכים שונות.

חלק מן התלמידים בכיתה המתוארת במאמר תויגו כ'ישראלים' (אף שנולדו ברוסיה ועברו רק בשלב מסוים בחייהם לישראל) או כקנדים. אלה תוויות שנתנו לעצמם הסטודנטים ואינן משקפות חלוקה לאומית של ממש (היו סטודנטים מארצות אחרות דוברות אנגלית) אלא חלוקה לפי השליטה הלשונית בעברית. ה'ישראלים' דיברו בחופשיות, אך ברמה של מתבגרים ('יש מלא אנשים בחדר'). רמת האוריינות אצל הקנדים הייתה גבוהה יותר, בעיקר אצל אלה שלמדו בבתי ספר דתיים יהודיים.

סיכום ממצאיה של פויר:

א. העברית מאחדת קהילה יהודית מרחבי העולם (יותר בולטת, לדעתי, בכיתה דווקא השונות בזהות שנקבעת לפי לימוד העברית ורמת הדיבור בעברית; כל אלו הובילו להגדרות שונות של 'מהו יהודי', בעיקר תוך עימות עם תת־הקבוצות האחרות). כל סטודנט הביע עמדה שונה בקשר לזהותו היהודית, אך כולם אמרו שהעברית מקשרת אותם לזהות זו בגולה, הן כגורם מאחד הן כגורם מבדיל בינם לבין יהודים אחרים שלא שלטו בעברית.

ב. חיזוק תחושת האחדות של הקבוצות השונות נוכח הפגנות פלשתיניות, למראה מפת ישראל ועליה כתוב 'פלשתיין' וכו'.

ג. הגדרה עצמית של הסטודנטים כיהודים או כישראלים בעדיפות ראשונה ולא כקנדים, למשל.

ד. לימוד העברית והשתתפות בשיעורי העברית נתפסו גם כפעילות חברתית.

מאמרה של עינת גונן: חקר השפה המדוברת ויישומיו להוראת עברית כשפה שנייה.

בפתיחת המאמר מדברת גונן על הבדלים בין העברית הנורמטיבית לעברית המדוברת, ומה ראוי להורות בכיתה העברית. היא גם מציינת שמורים לעברית בחו"ל אינם מעודכנים לגמרי בעברית המדוברת העכשווית.

גונן דנה בהרחבה בחיטוף התנועות בעברית מדוברת, נושא אקדמי שהיא עוסקת בו (והיא אף מתארת חלקים ממחקרה), למשל שחוק החיטוף אינו חל תמיד בעברית המדוברת: מרק <מרקים. המ' בפי דוברים רבים אינה נחטפת, אינה הופכת לשוואית. דוברים רבים נוטים לשמור על התנועה המקורית בנטייה. חוק החיטוף מתגוון גם לפי התנועה האמורה להיחטף, ויש הפרות רבות בחיטוף הסמיכות ובצורות הרבים. לעתים קרובות יש שמירה על תנועת היסוד של היחיד (אזורים בצירה).

לתחולת חוק החיטוף בעברית המדוברת יש השלכות חשובות על הוראת העברית כשפה שנייה. גונן מביאה את התלבטויותיהם של כותבי ספרים ואחרים (למשל מזל כהן וויידנפלד, שולמית הר אבן) לגבי תנועת פ' הפועל בבניין קל נוכחים: כתבתם. רבים מצדדים בהוראת הצורה המדוברת, שהרי הצורה הנורמטיבית אינה קבילה בדיבור כלל.

לצורך מאמר זה סקרה גונן ספרים להוראת עברית המשמשים בצפון אמריקה:

א. ספרים שההוראות בהם נתמכות בניקוד.

ב. ספרים שאינם עוסקים בענייני ניקוד (רובם מודפסים ללא ניקוד).

ג. ספרים בניקוד מלא או חלקי, לצורך הבהרת ההגייה.

שאלות הגייה וחיטוף עולות כבר ברמת המתחילים: גדול < גדולה. גונן אומרת שנמנעים מהוראה שיטתית של כללי החיטוף, גם ברמות הגבוהות ופשוט מדגימים, גם בניקוד, ללא הסבר (ברס ודלשד).

כך גם אצל בליבויים (תחביר +) שכללי החיטוף מצוינים בו, אך אין מוסבר מדוע הם חלים.

גונן מסכמת ואומרת שלמעשה כללי ההגייה אינם נלמדים בצורה מסודרת, והיא צודקת בכך.² המורים מניחים שהתלמידים יקלטו זאת מהשימוש בכיתה ובסביבה; אך לימוד מסודר של הכללים אין. גונן מדברת על המורה הפוריסט והמורה הפרגמטי המלמד באופן הזדמנותי. לדעתה, דווקא מלאכתו של המורה הפוריסט המלמד כללים באופן מסודר ולא הזדמנותי תהיה קלה יותר. היא ממליצה ללמד לפחות כלל אחד של חיטוף – E-I A – בהתרחקות הטעם – ולא להשאיר את הדיון ל'הזדמנות' בלבד. כאמור, גונן אכן צודקת שאין לימוד מסודר של כללי ההגייה בשש הרמות של הוראת העברית, כנראה במכוון ומתוך מודעות לקושי ולא מתוך נטייה להזניח את הנושא. כללי ההגייה מסובכים, וההנחה היא שהתלמידים יקלטו את ההגייה מהסביבה (בכיתה וברחוב, במקרה המיטבי). אם נוסיף לכך תוכניות שמע (למשל, **שומעים עברית** מאת בליבוים, הומינר, דניאל וניצן) או תקליטור מלווה לספר לימוד ובו כל הטקסטים (**עברית מן ההתחלה** מאת חייט, ישראלי וקובלינר, **עברית בה"א הידיעה** מאת בליבוים), הרי אלו עזרים שנועדו לחזק את ההגייה הנכונה. גונן מתעלמת אולי מהעובדה שמורים רבים המלמדים עברית, הן בארץ הן בחו"ל, אינם שולטים בעצמם בכללי הניקוד והחיטוף, ולכן הציפייה שהם יעסקו בכך באופן מסודר ושיטתי אינה ראלית. אפשר בהחלט לקבל את המלצתה של גונן להכניס כלל חיטוף אחד מסודר לספרי הלימוד. על כל פנים, אני מעידה על עצמי שהנהגתי דיון מסודר בכללי ההגייה בכיתות הפוסט-פסטר שלימדתי בהן באוניברסיטה העברית, אך לא קודם לכן.

מאמרו של לואיס גלינרט, לשרש את השורש או סוציולינגוויסטיקה והמורים לעברית מודרנית, יוצא נגד הפער הקיים, לדעתו, בין השפה העברית הטבעית כפי שהיא ובין השפה שמלמדים בכיתות הוראת העברית כשפה שנייה. מקור הבעיה, לדעתו, הוא ספרי הלימוד ואי זניחת הגישה הנורמטיבית שהייתה שלטת בעבר. גלינרט מבקר אחדים מהספרים (למשל את הספר שכתבה ורדית גרינוולד בברנדייס). כמו-כן הוא אומר שאחת הבעיות היא שהמורים רואים את עצמם כשליחים להקניית העברית התקנית.

בין העניינים שגלינרט מתייחס אליהם: הוא טוען שמקפידים ללמד מספרים בזכר ובנקבה בכל ספרי הלימוד למתחילים, כולל בספר **עברית מן ההתחלה** (חייט, ישראלי וקובלינר), ולמעשה בדיבור הישראלי אין כלל הקפדה על הבחנה בין זכר לנקבה במספרים בין 11 ל-19. כמו כן הוא טוען שהמורים מייחסים משמעות אחת גורפת לשורש, ומביא דוגמות לכך שלשורש (או מה שנראה כשורש אחד) יש משמעויות רבות שהלכו והתרבו עקב טשטוש ניגודים פונטיים שהיו קיימים היסטורית ובעקבות חדירה של מילים זרות לעברית ('טיפס' ו'טופס'). טענה נוספת של גלינרט היא ייחוס משמעות ספציפית לכל בניין ובניין – למשל משמעות של 'אינטנסיוויות' לפיעל. הוא מצר על כך שאין מלמדים שפיעל משמש במקרים רבים לפעלים גזורי שם.

מניסיוני, הן בהוראה בכיתות הן בהכשרת מורים רבים להוראת עברית וכן מתוך היכרות עם ספרי לימוד רבים (אף אני חיברתי כמה ספרים כאלה), נדמה לי שהנחותיו של פרופ' גלינרט מוטעות ברובן. אני מכירה אישית רבים המשתמשים בזכר ונקבה באופן נכון וטבעי, כולל בני נוער. למה לא ללמד שימוש ראוי, אם אפשר? אשר לשורש, המורים שאני מכירה חוזרים ומדגישים שמשמעות השורש אינה אוטומטית ואינה ניתנת לחיזוי. לפעמים יפה ומועיל למצוא קשר במשפחות מילים, אך אין ייחוס משמעות אחת לכל שורש. בספרנו **מן השפה ולפנים** (בליבוים ומאיר, 1998) הקדשנו מאמר שלם בדיוק לעניין זה – חוסר ה'אוטומטיות' שבפירוש משמעותו של השורש.

לגבי משמעויות הבניינים: בספרי הפועל שאני מכירה (כולל ספר הפועל שלי לרמה ו'), שעומד לצאת בקרוב) נמנות אמנם בכל בניין אחדות ממשמעויותיו, אך אין כלל אמירה גורפת מהסוג שגלינרט מייחס למורים, למשל לגבי בניין פיעל. חלק נכבד מהוראת פיעל מוקדש דווקא לתפקידו כפועל גזור-שם. פרופ'

2 יצוין, עם זאת, שלאחרונה יצא לאור ספרן של פרידמן ושוכל, ובו תיאור מפורט ושיטתי של כללי החיטוף. (סקירה על הספר תופיע בגיליון הד האולפן החדש הבא.)

עדית דורון ומאיה ערד פרסמו מאמרים חשובים בעניין משמעויות הבניינים, ידועה עמדתו של פרופ' עוזי אורנן בנושא, והדיון בנושא זה רחוק מלהסתיים. ההצעות שגלינרט מעלה, ובהן להבדיל בין עברית נורמטיבית לעברית הקבילה הרגילה, להבדיל בין צורות פורות לצורות מאובנות, ולהבדיל בין מילים הבנויות בשורש ומשקל לבין כאלו הבנויות בנטע (בסיס) וצורן – אין בהן חידוש. גלינרט מביא קווים מנחים להוראת הפועל הלקוחים מספריו. הגישה הנהוגה בהוראת העברית אכן נוהגת בדיוק כך. ייתכן שבהוראה בחו"ל נוהגים לעתים אחרת, אך מהיכרותי עם חלק מהמוסדות בארצות הברית, המורים מלמדים שם כפי שמלמדים בישראל.

מאמרה של שרון ערמון לוטם, רכישת תצורת הפועל בקרב ילדים לומדי עברית כשפת אם (L1) וכשפה שנייה (L2), עוסק ביחס בין מיומנות זו לבין היכולת המולדת לרכישת שפה והדקדוק האוניוורסלי (UG) מבית מדרשם של חומסקי, פינקר ואחרים.

יש גישה במחקר הגורסת שאין היבט של הדקדוק האוניוורסלי שלומד (L2) יכול להשתמש בו, ותהליכי הלמידה בשני המקרים (רכישת שפה ראשונה ושנייה) שונים לחלוטין; לומד L2 מסתמך רק על הידע שרכש ב-L1 ועל אסטרטגיות למידה. הגישה השנייה גורסת שיש תהליכי למידה דומים ב-L1 וב-L2, אבל ש-L1 אינה משפיעה על התהליכים ב-L2, והם קורים באופן עצמאי בשתי השפות. ערמון לוטם מאמצת גישה שלישית הגורסת, בין השאר, כי כללי L1 הם הבסיס לרכישת L2, אך יש גם הסתייעות ב-UG (דקדוק אוניוורסלי). כל סטייה מהתהליך הטבעי מיוחסת ל'הפרעות' שגורמת שפת האם. לאחר מכן ערמון לוטם סוקרת בקצרה את מערכת הפועל העברית. המחקר עוסק ברכישת שפה אצל ילדים בגיל צעיר (עד שנתיים). המחברת משווה את ממצאיה לרכישת שפה L2. המודעות למין היא התכונה הדקדוקית הראשונה שנרכשת (לעומת רבים ויחיד, למשל) אצל הילדים. השליטה בגוף ראשון ושני בפועל הוא הדבר האחרון הנרכש אצלם.

ערמון לוטם שואלת האם כללים של עברית L1 תקפים ל-L2, כלומר כשהעברית נלמדת כשפה שנייה, והאם אפשר להסיק מממצאים באנגלית שנלמדת כ-L2 על עברית הנלמדת כ-L2 כשם שיש דמיון בין אנגלית לעברית כ-L1, כלומר כשהן נרכשות כשפה ראשונה. היא מצפה לתוצאות המתבססות על מחקרים ולא ערכה עדיין בעצמה מחקר בנושא. בסוף המאמר המחברת מציגה את השאלה איך כל מה שתואר במחקר רלוונטי להוראת עברית כשפה שנייה, והאם לומדי עברית צריכים להיות חשופים לפרדיגמות חלקיות או לפרדיגמות מלאות כמו הלומד הטבעי.

המחקר על לימוד L2 טוען שהכללות בלימוד מתבצעות לגבי המבנים הפחות מסומנים. אחד המחקרים מראה, למשל, שמשפטי זיקה מסובכים יותר מעודדים רכישה של משפטי זיקה פשוטים יותר. ממצא זה תומך בהצגת המידע השלם והעשיר יותר. בפרדיגמה המלאה יש יותר מידע, אך האם הצגתה אפשרית ללומד המתחיל? דיונים אלה הם רק מזון למחשבה, ואין כאן התוויה מעשית להוראת הפועל בעברית כ-L2 אלא רק הצעה להקיש מרכישה טבעית של שפה.

מכל המאמר, לדעתי, השאלה המעניינת היא באמת השאלה של הצגה מלאה או חלקית ומדורגת (כפי שנהוג היום). שאלה זו הזכירה לי גישות שונות בכתיבת ספרות לילדים. ספרי הילדים בילדותי לא היו מפושטים ולא היו מדורגים ברובם, ונאלצנו להתמודד עם שפה מורכבת (בעיקר בתרגום) של סופרים קלסיים. זה לא היה קל, אך זו הייתה המציאות, ובסופה נרכשה שפה עשירה ומורכבת. כיום יש דירוג וגרסאות קלות יותר של ספרים קלסיים, ובסוף התהליך שפתו של הקורא נשארת דלה למדי. לכל גישה יש תומכים ומתנגדים, אך לא זה המקום להרחיב בנושא.

מאמרו של שמואל בולוצקי, דקדוק בכיתת העברית, עוסק בשאלה איך ללמד דקדוק בכיתת העברית. הוא מבדיל בצדק בין שפת אם, שפה שנייה (עולים לישראל הנחשפים חשיפה רבה לשפה הנלמדת מהשפה) ושפה זרה – FL – שבה עיקר הלימוד נעשה בכיתה, והמורה הוא המנווט הבלעדי. מאמר זה דן בעברית כ-FL.

המוטיבציה לכתיבת מאמרו של המחבר היא ניסיונו העגום: המורים חוזרים ומלמדים דקדוק, והתלמידים

אינם מצליחים להפנים את הכללים ולהשתמש שימוש נכון בשפה. בולוצקי מעלה בעיה מתודולוגית: אם כוללים בטקסט מבנים פשוטים שאינם כוללים את מה שהוא מכנה "יוצאים מן הכלל", הטקסט לא יהיה טבעי. לפי מחקרים (המוזכרים, למשל, במאמרה של ערמון לוטם בכרך זה), אם חשופים למסומן הקשה יותר, הבלתי מסומן נלמד ביתר קלות. מצד שני, סיבוך-יתר מאיים על התלמיד. כללית, בולוצקי מאמין בפשטות הן בטקסט למתחילים הן במבנים המוקנים ללומד באופן דדוקטיווי. כמה עקרונות מתודולוגיים מובאים במאמרו של בולוצקי. הערותיי לדבריו יובאו במשולב עם הצגת עקרונותיו להלן.

א. כדאי ללמד מבנים פשוטים באופן דדוקטיווי ומבנים מסובכים באופן אינדוקטיווי – לפי עקרון 'כל הקל, קודם' (הניסוח של מחברת הסקירה). בולוצקי ממליץ ללמד כללים בני צעד אחד, פשוטים, שלא יכללו יוצאי דופן ולא כללים מורכבים. לדוגמה: תואר הפועל: הוא לומד קשה, היא לומדת קשה, הם לומדים קשה, הן לומדות קשה (אין שינוי במין ובמספר).

ב. בולוצקי סוקר כמה כללים פשוטים ובהם: מילים בסיומת A – נקבה. אך כל המלעליות המסתיימות ב-A הן בדרך כלל ממין זכר: לילה, גובה, מאומה, נוגה ועוד (ראו **תחביר** +). כלל זה אינו כה פשוט אפוא, גם משום שריבוי נקבה אינו אחיד דווקא במילים שכיחות כמו מילה, אישה.

ג. עוד כלל פשוט לדבריו הוא יצירת שם תואר ב-X. אך מה לגבי איטליה ← איטלקי (עיצור נוסף), חוק ← חוקי (שינוי בתנועה), שנה ← שנת? (הת' ההיסטורית עולה בנטייה), חול ← חילוני (הוספת נ ושינוי בתנועת הבסיס, ובנוסף לכך שינוי בתנועות)? משמע, כללי שם התואר אינם כה פשוטים, כפי שהם נראים.

ד. בולוצקי מציע ללמד סמיכות ושם פעולה באופן אינדוקטיווי ומילוני למתחילים.

ה. הוא מציע לא להרבות בתיקון שגיאות בדיבור. הדבר גורם לחוסר ביטחון אצל הלומד. בעיקר הוא קורא לא לתקן שגיאות הרווחות בדיבור הישראלי, כמו: היה לי בעיות או שבע שקל.

ו. את כללי ההגייה של בג"ד כפ"ת בולוצקי מקצר ומציע כלל של הגייתם כחוככות בסוף מילה: רב – רבים, כף – כפות וכו'. בולוצקי מציע עוד מספר כללים פשוטים לבג"ד כפ"ת. אבל הריבוי של מילה כמו עיפרון – עפרונות אינו פשוט כלל, ולימוד המשקל, הנדרש כדי להבין זאת, אינו דבר מובן מאליו ללומדים מתחילים.

ז. בולוצקי מפשט את כלל ה'את' (השוו בספרי **תחביר**+, ותוספת חשובה שם). הוא אומר שאת באה אחרי הפועל, אך מה עם משפט כמו: 'את החלק הזה אני לומד ואת החלק הזה אני לא לומד'?

ח. המחבר מציע להנהיג ניקוד חלקי, כשברירת המחדל בסוף המילה היא הצליל A. יש ספרים כמו **עברית מן ההתחלה**, שהנהיגו שם הוא ניקוד מילה בהיקרותה הראשונה, וספרים אחרים שבהם ננקט ניקוד חלקי. על כל פנים, הצעתו ראויה.

ט. המחבר מציע לשים לב לסדר המילים בהתחשב בשפת האם, כלומר דרך ניתוח מעמת של שתי השפות.

י. המחבר מציע להסתייע בתופעות פונטיות, תחביריות ומורפולוגיות באנגלית, כדי להבין תופעות בעברית ולהקל על הלומד. למעשה, רוב המורים דנים בנושאים ומסתייעים בדקדוק מעמת לפי שפתם של התלמידים. בארץ המצב מורכב יותר משום שמדובר בשפות אם רבות אצל התלמידים. מצפייתי בכיתות רבות עולה שהמורים מביאים בחשבון שפות כמו אנגלית, צרפתית, רוסית ולעתים ערבית.

ביסוכם מאמרו בולוצקי אומר שלשאלה אם ללמד דקדוק ישירות או לא אין תשובה פשוטה. התשובה תלויה בגורמים רבים כמו מורכבות הנושא, מידת השקיפות, תחולת המבנה, מידת הבולטות של התופעה, שימושיות, קיום מבנים מקבילים בשפת האם ועוד.

מהיכרותי את השטח מקרוב, נראה שמורי האולפן מלמדים לפי העקרונות שמציע בולוצקי כבר שנים רבות. ספרי הלימוד למתחילים בהחלט נוקטים צעד אחד כל פעם (ראו לדוגמה את שלבי הקניית הסמיכות בספר **עברית מן ההתחלה א** – כל פעם שלב אחד בלבד עד לשליטה המלאה במבנה).

מאמרה של ברנדה מלכיאל: הוראת תרגום בכיתות העברית.

מלכיאל אומרת שתרגום ומיומנויות תרגום הם כלי חשוב בכיתת לימוד שפה זרה. הדיון בתרגום מעמיק את הדיון בכיתת הוראת השפה ומטה אותו לכיוון אקדמי יותר. מלכיאל מדברת על חשיבות התרגום, בעיקר בארצות קטנות ובהן ישראל, שכן הוא מאפשר חשיפה לאוצרות התרבות ולתקשורת העולמית. תמיד יהיה פער בלתי ניתן לגישור בין המקור לשפת המטרה ובין המקור לתרבות המטרה. לדעתה, התרגום והשימוש בניתוח מעמת הם כלי המשפר את השליטה לא רק ב-L2 אלא גם ב-L1. התרגום בכיתה מוסיף אלמנט משעשע לכיתת הלשון. על-פי ניסיונה, סטודנטים נהנים מפעילות זו.

הכותבת דנה בנושאים שעולים בלימודי תרגום, והם רלוונטיים להוראת שפה. בהם:

א. מקומו של השימוש בתרגום בכיתת הוראת השפה.
 ב. משפטים תלויי תרבות שקשה לתרגם מאנגלית לעברית ומעברית לאנגלית כמו 'החוזר בשאלה חובש כיפה'.

ג. תרגום לשפת היעד עלול להיות ניסיון מתסכל שמסתכם בעיקר בענייני אוצר מילים. מלכיאל מציעה בכל זאת לתרגם טקסט קצר בכיתת הלשון מ-L1 ל-L2.

ד. דרך התרגום אפשר לשפר את המודעות והדיוק גם בשפת האם וגם בשפת היעד.

ה. אם מכניסים תרגום לכיתת הלשון, התלמיד יכול להפיק תועלת רבה הודות ל:

1. פענוח טוב יותר של טקסט.
2. שיפור הכתיבה בשפת האם.
3. יכולת להבין טוב יותר ששפות שונות פועלות בדרכים שונות.
4. מודעות להבדלים במעבר משפה לשפה.
5. מודעות לקשר ההדוק בין שפה לתרבות.
6. מודעות לכך שרעיון אחד יכול להיות מובע בדרכים שונות.

מבחינה מעשית, מלכיאל מציעה דרכים שונות לשימוש בתרגום:

- א. להשוות כמה משפטים מתורגמים בין הסטודנטים.
- ב. אפשר להשוות בין תרגומים שונים לאותה יצירה בכיתה.
- ג. להשתמש בסרטים ישראלים ולשים לב לתרגומם.

מלכיאל מודעת לחוסר האפשרות להתחמק מהעברה משפת המקור לשפת היעד. faux amis ('ידידים מדומים') הם גורם שכיח להעברה לא נכונה. הדמיון הצלילי ממשיך להוביל לאותן שגיאות, אף אם תוקנו פעמים רבות בכיתת הלשון. אך אם לומדים על העניין באופן תאורטי, אולי השיאות יפחתו. ניתוח מעמדת בין אנגלית לעברית מעלה הבדלים באורך ובמספר המילים, שימוש רק בשם תואר ('הצעיר') לעומת שם עצם ושם תואר באנגלית ועוד. המחברת מדברת על חסרים לקסיקליים ותרבותיים – בעיה שבאה לביטוי הן בעבודת המתרגם הן בכיתת הלשון, ועל תרגום תרבות באופן כללי. היא מציעה להכניס את רכיב התאוריה של התרגום לכיתת הלשון, וכך התלמיד יצא נשכר. בשולי הדברים אציין שבקטעי העברית במאמר נפלו טעויות רבות, למשל בעמוד 95 ועוד.

במאמרה של עדנה קופין על קריאת שירה עברית היא מונה, בין השאר, גורמים המרתיעים סטודנטים מקריאת שירה בכיתת העברית. קופין מציעה כלי עזר למורה הרוצה להכניס שירה לכיתת העברית ומדגימה בחלקו השני של המאמר לימוד אינטראקטיווי של השיר 'שלוה גדולה: שאלות ותשובות' מאת יהודה עמיחי. היא עוסקת בשיר מזוויות שונות ובהן: מבנהו, הכותרת והשורה האחרונה של השיר, הדובר בשיר, קשרים אינטרטקסטואליים, שימוש בתרגום לדיון בשיר. מטרת-העל בדרך המוצעת היא לקרב את הסטודנט לקריאת שירה עברית כך שימשיך ויעשה זאת באופן עצמאי.

מאמרה של ורד שם טוב עוסק בטכנולוגיה והוראת שפה בחינוך הגבוה.

בפתיחת מאמרה החשוב שם טוב עורכת השוואה מעניינת בין דרך הדיון בספרות התלמודית לדרך

שבה נמסר המידע במרשתת. בשניהם הדרך אינה לינארית. התפתחות האינטרנט מחייבת שינוי בדרך הלימוד, וכדאי לנצל את קיומן של קהילות ברשת ששפתן היא עברית, לא רק לשם מידע ומחקר אלא גם לחיזוק הזהות וללימוד במשותף. הטכנולוגיה אינה עוד אמצעי, מכשיר בלבד, אלא דרך התקשורת שלנו. לא רק חיפוש מתבצע דרכה אלא נוצרים באמצעותה קשרים ונעשה שיתוף בחומרים. האינטרנט מאפשר לחצות גבולות ולהקיף עצמנו בתרבות אחרת על כל היבטיה, אך דרושים לכך כישורים מתאימים כדי שלומד השפה יוכל לתפקד בסביבה כזאת. שם טוב מונה כמה הצעות מעשיות:

- א. לימוד הקלדה עברית.
 - ב. שימוש במרשתת לבדיקת מבנים תחביריים שהסטודנט אינו בטוח בהם.
 - ג. חיפוש מידע נוסף במרשתת על נושא שנלמד בכיתה והצגתו לפני הכיתה.
 - ד. שאיבת מידע ותגובות מבלוגים כך שהמורה אינו עוד מקור המידע הבלעדי על אירועים והתרחשויות. יש בשימוש במרשתת היבט נוסף והוא החריגה מהקו הרעיוני, האידאולוגי והלשוני של ספרי הלימוד שמשמשים בהם בכיתה, כולל שפה לא תקנית. המרשתת משקפת את האידאולוגיה, ההיסטוריה והשפה של המשתמשים והקהילות התרבותיות שלהם, ולא של המורים, של המוסד ושל ספר הלימוד בלבד. המרשתת היא מרחב היברידי שאינו מוגבל למיקום פיזי כלשהו. למעשה, השינוי הטכנולוגי מוביל למעבר מ'הוראה' ל'לימוד'. בעזרת המרשתת התלמיד יכול ללמוד באופן פעיל הרבה יותר מכפי המקובל בכיתה.
- שני השינויים שתוארו: המעבר מהטכנולוגיה כאמצעי לטכנולוגיה כמטרה ומהוראה ללימוד הם מוקד חלקו השני של המאמר העוסק בשני נושאים – ניהול הקורס במרשתת, והנעשה בכיתה המשתמשת במשאבים האלה.

ניתן לחלק את משאבי המרשתת לשלושה סוגים:

- א. חומר המיועד ספציפית ללומדי שפה
 - ב. מערכת ניהול קורס
 - ג. אתרים לדוברי עברית
- הולך ומתרבה החומר בקטגוריה א', הן באמצעות מוסדות והן משום שאנשים פרטיים, מורים ואחרים, מעלים למרשתת חומרים שונים. רוב החומר הזה מיתוסף לחומר שהמורה מלמד ואינו מחליף את המורה. יש מספר אתרים ללימוד מרחוק. מערכת ניהול הקורסים אינה רק טכנית אלא מאפשרת להעלות חומרים וכן לבחון את הסטודנטים בארבע המיומנויות: קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור. במאמר מוזכרים מספר אתרים כאלה. שם טוב מתארת את עושר המשאבים, למשל בנושא הדירה. כל אלו יכולים להיות מלווים כמובן במילונים מקוונים. היתרון בכל אלה הוא שבירת התפיסה הקווית של הלימוד וחזרה לאופי הלימוד שמזכיר את אופי הלימוד של התלמוד.
- שם טוב מתארת את הטכנולוגיה בכיתה בסטנפורד שמאפשרת גם לימוד בחברותות, גם לימוד רגיל בכיתה ווריאציות נוספות. אך מסייגת ואומרת שהאמצעים הטכנולוגיים אינם עדיפים תמיד ובוודאי לא באופן בלעדי על הוראה מסורתית, על ביקור אורח בכיתה וכו'. במאמר מוצג לוח חדש שמשמש בכיתה; כל המידע שבו נשמר והסטודנט יכול להמשיך ולהשתמש בחומר בבית ובשיעור הבא. דבריה של שם טוב תקפים כשיש לרשות הכיתה המשאבים הטכנולוגיים המתוארים במאמר. לא לכל תלמיד ולא בכל מסגרת יש נגישות לאמצעים אלו בארץ. אך מן הראוי לתת את הדעת לעולם המשתנה ולנצל את כל הטכנולוגיה שברשותנו בהוראה.

מרים איזקס כותבת על דו לשוניות עברית יידיש בקרב ילדים בקהילות חסידיות.

מאמר זה דן במצב של דו לשוניות בקרב קהילות חסידיות בישראל. הקשר בין מאמר זה להוראת עברית כשפה שנייה במסגרות המקובלות רופף, והוא כמעט ואינו דן ברכישת העברית במסגרות אלה. המאמר סוקר את מעמדה של היידיש בקהילות החסידיות לצד העברית. היידיש משמשת בהן לרוב כשפת הדיבור, והעברית משמשת לשאר הצרכים. מטבע הדברים, יש השפעה הדדית בין שתיהן. 'לשון הקודש'

אינה זהה לעברית המודרנית, בעיקר לא בפונולוגיה, אך המורפולוגיה דומה בשתייהן. באוכלוסיה החרדית והחסידיית יש חלוקה גם לפי מידת השימוש ביידיש; השימוש הרחב ביותר הוא בכמה קהילות חסידיות בירושלים. המחברת מביאה טבלה מעניינת ובה המאפיינים את שלוש השפות האלה: עברית, לשון קודש ויידיש. ליידיש תפקיד מלכד בהקניית התחושה של שייכות לקבוצה מחד גיסא, ומאידיך גיסא היא משמשת גורם מפריד משאר הקהילות ומהחברה הישראלית הכללית. היידיש משמשת בעיקר בדיבור. בבתי הספר הילדים כותבים בדרך כלל בעברית. המחברת גם מזכירה את היחס הכללי ליידיש (הערכה נמוכה) בחברה הישראלית (אם כי נדמה לי שיש הערכה עולה וגוברת בציבור הכללי ללימודי יידיש).

השימוש ביידיש בציבור בישראל אינו משימה קלה. החסידים ממלאים אחרי צו הרבנים שלהם, ועניין השפה משתנה מרב לרב. פעמים רבות גישתם פרגמטית, ומכיוון שחברים רבים בקהילה לא גודלו על יידיש, יש צורך ללמד את הילדים יידיש. חסידים עם אוריינטציה ציונית ישתמשו פחות ביידיש (למשל, בתי הספר של חב"ד המלמדים בעיקר בעברית).

היידיש נשמרת בגבולות פיזיים (מסומנים על ידי העירוב) וחברתיים (נמנעים מהשפעה חיצונית), שכן בקהילות אלה אסור השימוש בטלוויזיה וברדיו וכו'. המציאות הלשונית מגוונת, משום שילדים נמצאים במגע עם קרובים שאינם מדברים יידיש. גורמים דמוגרפיים וכלכליים הם שקובעים אם משפחה חסידיית תשתמש ביידיש או בעברית. הילדים רוכשים סימולטנית את היידיש, את לשון הקודש ואת העברית. אין כאן עניין של שפה ראשונה ושנייה אלא הן משמשות לצרכים שונים. הלימוד הוא ברובו לימוד עצמי ממגע בתוך המשפחה, מהאחים, מהחברים וכו'. המחברת סוקרת את המצב בבתי הספר, שבהם אין לימוד דקדוק מסודר של היידיש.

אייזקס דנה גם במגדר ובכך ששליטת הנשים בלשון הקודש, למשל, פחותה מזו של הגברים. היידיש משמשת לתפקוד יומיומי אצל נשים (תפקוד נמוך), אך אצל הגברים הלומדים בשיבות גבוהות הרצאות הרבנים ניתנות לעתים ביידיש, כלומר היא משמשת לתפקוד גבוה. ילדים בדרך כלל יכולים לקרוא גם יידיש וגם לשון קודש. בבית הספר של בעלז, למשל, הטקסט הוא בלשון הקודש אך הדיון עליו נעשה ביידיש. יכולת המעבר משפה לשפה מרשימה במיוחד, מכיוון ששפה אחת היא שמית והאחרת היא הודו אירופית.

העברית הולכת ותופסת מקום גדול יותר בקרב אנשי הקהילה. נשאלת השאלה האם סופו של התהליך הוא דחיקת היידיש במקום האחרון שבו היא שפה חיה.

מאמרה של אייזקס מעניין ופותח צוהר לא מוכר ביותר לעולם מיוחד של דו לשוניות חברתית ותרבותית. אך, כאמור, הוא אינו שייך לנושא הספר, שכן אין הוא עוסק ברכישת העברית או בהוראת העברית.

מאמרו של ברנד ספולסקי, מדיניות לשונית והוראת העברית, הוא האחרון בספר. ספולסקי כתב מאמר מעניין ורחב יריעה על 'מצב העברית' בארץ ובארצות הברית. הוא כותב שעתה, בערך מאה שנה אחרי החייאתה של העברית וחמש מאות שנה לערך אחרי שהעולם הנוצרי החל בחקר העברית, מתאים לבדוק את מצבה. הוא מוסיף שכדאי לדון בשאלה מה יהיה גורלה: האם תהיה כאחת השפות היהודיות, שפה הולכת ונכחדת, או תהפוך ל'שפת מטבח' לצד השימוש המסיווי באנגלית? ומעלה את השאלה אם מדיניות לשונית תוכל להשפיע על גורלה.

ספולסקי מתייחס במאמר זה לקהילת דוברי העברית בישראל ולשאלה איך משתלבת העברית עם שאר השפות בארץ ובהן אנגלית, רוסית, יידיש, ערבית וצרפתית. כמו כן ספולסקי מתייחס למעמד העברית בקהילה היהודית האמריקאית. שתי קהילות אלה שונות מאוד. הוראת העברית באמריקה אינה סיפור הצלחה מובהק, בלשון המעטה.

ספולסקי מתאר מנקודת מבט סוציולינגוויסטית שתי החלטות עיקריות באשר למדיניות לשון. האחת קשורה לאופי הלשון עצמה, והשנייה למעמדה: איזו וריאציה לשונית תשמש לאיזו מטרה? בחברות מהגרים רבות יש הבדל בין שפת הבית לשפת העבודה, שהיא השפה החדשה. אשר לשפה עצמה, מדובר על תכנון הקורפוס, וניכר רצון לשינוי או לתיקון מבנה השפה. במקרה של העברית מדובר במילים

חדשות לרעיונות ולמושגים חדשים ובכינון מוסכמות לשוניות. העובדה שהעברית היא שפה שקמה לתחייה אך השתנתה במשך התהליך והעובדה שהרבה מדובריה אינם דוברים ילידיים יוצרות בעיות רבות הקשורות לנורמטיוויות של השימוש בה. כמו-כן בשפה כמו עברית המשמשת כשפת קודש, השליטה בשפה היא גם המפתח לטקסטים הקדושים עבור לומדים רבים. זהות לאומית קשורה אף היא לבחירה לשונית, וגם השיקול הכלכלי הוא גורם חשוב במדיניות לשונית. הוכח שמהגרים שמשלטים על השפה במהירות מצליחים מבחינה כלכלית הרבה יותר מעמיתיהם.

ספולסקי מדבר גם על מקומה של העברית במדיניות הלשונית בישראל. בישראל חל תהליך מעניין של מעבר משפות רבות שהביאו אתן המהגרים לחברה חד לשונית תחת המכבש שעבד במרץ להשלטת השפה. אך באחרונה ניכרת שוב מגמה לפלורליזם לשוני ולכיבוד ושימור שפות האם של המהגרים. לכך תרמה, בין השאר, האחיזה החזקה של העולים מרוסיה בשפת האם שלהם, מקומה של האנגלית בישראל ההולך וגדל וגורמים נוספים. כל אלה תורמים להיחלשות מעמדה ההגמוני של העברית, ויש הרואים בה שפה בסיכון. לסיום ספולסקי סוקר את מעמדה של העברית במסגרת המדיניות הלשונית בארצות הברית. הוראת העברית בארצות הברית נסמכת על משאביהן של הקהילות היהודיות. ספולסקי מזכיר את תור הזהב הקצר של העברית בארצות הברית בעשורים הראשונים של המאה העשרים. אילו תהליך זה היה נמשך, ייתכן שהייתה נוצרת קהילה נוספת דוברת עברית בעולם. אך התהליך נקטע, העברית לא אומצה ברובה כלשון הלימוד על ידי הקהילה האורתודוקסית, שהחליפה את היידיש הגלותית באנגלית. אדם בעל זיקה לישראל יכול לקרוא את עיתון הארץ באנגלית באינטרנט, ואיננו זקוק לעברית. בעבר היו אפילו מחנות קיץ שלשון הדיבור בהם הייתה עברית, ואילו היום העברית היא בקטגוריה של שפה בסיכון בארצות הברית.

ולכך כיוונתי בדבריי בתחילת סקירה זו: אף מאמרו המעניין של ספולסקי על העברית ועל הסכנה להמשך קיומה נכתב באנגלית, וזאת בקובץ הדן בעברית והנראה מיועד למורים העוסקים בהוראת עברית ולמתעניין בהוראת העברית וברכישתה...